

SUBJETIVIDADES Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS  
DE LOS CONFLICTOS Y LAS VIOLENCIAS EN

# LA EDUCACIÓN INFANTIL

ISBN: 978-958-56958-1-8



**Tecnológico  
de Antioquia**  
Institución Universitaria  
VIGILADA MINEDUCACIÓN



**Comfenalco**  
Antioquia

VOLÚNCARIO SUPERVISADO





SUBJETIVIDADES Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS  
DE LOS CONFLICTOS Y LAS VIOLENCIAS EN

# LA EDUCACIÓN INFANTIL

ISBN: 978-958-56958-1-8



Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil /Beatriz Elena Zapata Ospina [et al.]. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.Tecnológico de Antioquia, 2018.

432 p. 15x23 cms

**ISBN:** 978-958-56958-1-8 (Digital)

Presentación. 1. Acercamiento conceptual a conflictos, violencias y cultura de paz. Relaciones en el contexto de la primera infancia. 2. La subjetividad infantil. Una apuesta necesaria para comprender las infancias contemporáneas. 3. Vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia "Dialogo de saberes". 4. Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto y la violencia en la primera infancia. 5. Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz

Coordinación de Niñez  
Departamento de Desarrollo Social  
**Comfenalco Antioquia**

Grupo Investigación Senderos  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales  
**Tecnológico de Antioquia, I.U.**

**ISBN:** 978-958-56958-1-8

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

Corrección de estilo  
**Divegraficas S.A.S.**

Coordinación general y compilación  
**Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, IU**

Diseño, diagramación y edición  
**Divegraficas S.A.S.**



### **Autores capítulos**

Jorge Iván Correa Alzate. Tecnológico de Antioquia  
Juan Pablo Suárez Vallejo. Tecnológico de Antioquia  
Nataly Restrepo Restrepo. Tecnológico de Antioquia  
Yor Mary Taborda Montoya. Comfenalco Antioquia  
Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia

### **Coautores\***

Fanny Estella Gómez Vélez  
Marco Raúl Mejía Jiménez  
Perla Zelmanovick  
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez  
Alicia Milán López  
Francisco Javier Ocampo Duque  
Pablo Ceto  
Lina Raquel Restrepo Aristizábal  
Diana Patricia García Castrillón  
Ángela María Urrego Tovar  
Adriana Arroyo Ortega  
Patricia Parra Moncada  
Enrique Vargas  
Andrea Ascuntar  
Ana María Gómez  
Nelson Jara  
Liliana María Del Valle Grisales  
Diana Vanessa Zapata Suaza  
Paola Mahecha  
Ana Rita Russo de Sánchez  
Viana Ángela Bustos Arcón  
Johan Alejandro Muñoz Urrego  
Nora Isabel Meneses Villa  
Helen Fabiola Barrera Agudelo  
Jhonathan Alexander Gallego Cerón  
Orfa Diony Cespedes Pulgarin

\*Los autores de cada ponencia son los responsables de las ideas y posturas expresadas, por tanto, ni Comfenalco Antioquia, ni el Tecnológico de Antioquia asumen responsabilidad por posibles copias o plagios en que hayan incurrido.





# CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Presentación.....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>7</b>   |
| <b>1. Acercamiento conceptual a conflictos, violencias y cultura de paz. Relaciones en el contexto de la primera infancia.....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>13</b>  |
| Jorge Iván Correa Alzate                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| <b>2. La subjetividad infantil. Una apuesta necesaria para comprender las infancias contemporáneas....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>31</b>  |
| Juan Pablo Suárez Vallejo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |            |
| <b>3. Vivencias y practicas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia "Dialogo de saberes" .....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>45</b>  |
| Nataly Restrepo Restrepo y Beatriz Elena Zapata Ospina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |            |
| <b>4. Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto y la violencia en la primera infancia.....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>83</b>  |
| Yor Mary Taborda Montoya                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
| <b>5. Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz.....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>115</b> |
| Marco Raúl Mejía Jiménez, Perla Zelmanovick, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, Alicia Milán López, Francisco Javier Ocampo Duque, Pablo Ceto, Lina Raquel Restrepo Aristizábal, Diana Patricia García Castrillón Ángela María Urrego Tovar Adriana Arroyo Ortega, Patricia Parra Moncada, Enrique Vargas, Andrea Ascuntar, Ana María Gómez, Nelson Jara, Liliana María Del Valle Grisales, Diana Vanessa Zapata Suaza, Paola Mahecha, Ana Rita Russo de Sánchez, Viana Ángela Bustos Arcón, Johan Alejandro Muñoz Urrego, Nora Isabel Meneses Villa, Helen Fabiola Barrera Agudelo, Jhonathan Alexander Gallego Cerón, Orfa Diony Cespedes Pulgarin |            |



**XVI**

**Foro Internacional de Educación Inicial**

Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz

25 al 27 de octubre de 2017  
Universidad de Medellín

**Alfredo Camacho**  
Profesor en la Universidad de Medellín  
Investigador en el área de la creatividad y la innovación

**Marta Lidia Landolt**  
Profesora  
Cooperadora de la UPM

**INTRODUCCIÓN**  
El presente documento es el resultado de un proceso de investigación y reflexión que se desarrolló en el marco del foro. Su objetivo es presentar una visión general de la situación actual de la educación inicial en Colombia, así como de los retos y oportunidades que se presentan para construir la paz.

**RELATOS**  
Este apartado presenta una serie de relatos que reflejan la experiencia de los participantes en el foro. Estos relatos son el resultado de una reflexión sobre la propia práctica educativa y sobre los retos y oportunidades que se presentan para construir la paz.

**CONCLUSIONES**  
El foro ha sido una oportunidad para compartir experiencias y conocimientos sobre la educación inicial en Colombia. Los participantes han identificado una serie de retos y oportunidades que se presentan para construir la paz.

**RECOMENDACIONES**  
Se recomienda que se continúe trabajando en la mejora de la educación inicial en Colombia, así como en la construcción de la paz.

**CONVOCATORIA**  
Se convoca a todos los interesados en la educación inicial y en la construcción de la paz a participar en el foro.

**XVI**

**Foro Internacional de Educación Inicial**

Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz

25 al 27 de octubre de 2017  
Universidad de Medellín

**Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz**



## PRESENTACIÓN



COMFENALCO Antioquia, como entidad socialmente responsable en la promoción de la calidad de vida y el bienestar de las familias, y demás actores del departamento de Antioquia promueve desde hace 17 años procesos de formación para profesionales de los ámbitos de las ciencias humanas, sociales, la educación, salud y agentes educativos institucionales y comunitarios a través de los Foros regionales e internacionales de educación inicial.

Este proceso se ha desarrollado en alianza con entidades públicas y privadas como: Unicef, la Organización Mundial de Educación Preescolar, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación de Antioquia, el Programa Buen Comienzo del municipio de Medellín y de Antioquia, la Fundación Éxito, el CINDE, la Universidad de Antioquia, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad de San Buenaventura Universidad Católica Luis Amigó y el Tecnológico de Antioquia.

En el año 2017, en el marco de la celebración de los 60 años de Comfenalco Antioquia, se realizó el XVI Foro Internacional de Educación Inicial “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto”, retos y oportunidades para construir la paz, se llevado a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, con la participación de ponentes que compartieron propuestas internacionales, nacionales y locales posibilitando el debate y la reflexión en relación con: el significado y las implicaciones de las violencias y el conflicto en la vida personal, familiar y comunitaria desde la primera infancia, la pertinencia y relevancia de las prácticas socioeducativas en la educación inicial, y las posibilidades que ofrecen a estas, la estética y la creatividad



en la resignificación y potenciación de las intenciones y quehaceres socioeducativos, como alternativa para transformar el conflicto en un acontecimiento formativo que posibilite la construcción de espacios participativos para la convivencia.

El interés del Foro, fue brindar un aporte con investigaciones y experiencias a la situación en la que ha estado inmersa Colombia durante más de 50 años en el conflicto armado, debido a múltiples estructuras violentas y grupos que tienen diferentes orígenes, fines y formas de operar según su orientación filosófica, la ubicación, o recursos naturales y materiales con los que se cuente. Entre los grupos armados se reconocen las guerrillas, paramilitares, narcotráfico y bandas criminales (BACRIM).

Numerosos autores plantean que el surgimiento de este fenómeno ha estado asociado, además de la pobreza, a factores como:

Postergación indefinida de la construcción de un verdadero Estado-Nación, el cierre de oportunidades a la libre participación política, la exclusión y la violencia, la habilidad de unas guerrillas que lograron mutar y mantenerse luego de la caída del bloque socialista; a la marginalidad de la penetración del narcotráfico en todas las esferas del país, la ausencia de una verdadera reforma agraria y a la degradación de la justicia (González Arana, R. 2013, p.104)

En estas crudas e inclementes condiciones se exponen día a día los niños y las niñas generando afectaciones físicas y emocionales como: estrés, depresión, angustia, retraimiento, dificultades para relacionarse con otros, irritación, sentimientos de culpa, poca capacidad para sentir alegría, entre otras. Según el estudio Colombia: Huellas del Conflicto en la Primera Infancia (2009):



El conflicto limita el ejercicio de sus derechos al impedir el acceso oportuno a servicios de salud y a una alimentación adecuada; al destruir o mantener bajo control los lugares donde viven, imposibilita que puedan

disfrutar del juego o movilizarse con tranquilidad por los espacios cercanos a sus viviendas; al llenar de miedo, desesperanza e incertidumbre la vida cotidiana, y al enseñarles que la violencia es el medio por excelencia para resolver las diferencias. (Torrado, Camargo, Pineda y Bejarano, 2009, p. 54)

Comfenalco Antioquia, reconoce el valor histórico y social del momento actual que vive el país y como institución convencida del aporte y la función social de la educación inicial, ve allí un terreno próspero para subsanar rencores fermentados y heredados, dado que Educar en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permite tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que desea formar (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.42)

Dado que los conflictos forman parte de la vida y siempre están presentes, se requiere formar desde los primeros años capacidades para tramitarlos y encontrar en ellos, una oportunidad formativa y pedagógica, para construir otras formas de comprender, relacionarse y convivir. Estas formas se aprenden, transmiten y apropian en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan o que influyen en los seres humanos desde la infancia: la familia, los amigos, los espacios educativos, de juego y ocio, los medios de comunicación y el entorno social y comunitario.

En este proceso los niños y las niñas son determinantes, puesto que en este momento del ciclo vital se configura el desarrollo neurológico y físico, las relaciones socio afectivas, se forma la inteligencia emocional, la interacción con lo otro y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía. Como lo afirma María Isabel Valencia son

Sujetos políticos con capacidad de participación, opinión y creación, que se constituyen a través de las relaciones que establecen con la familia en la que nacen o en la que se forman y en los demás contextos relacionales como la escuela, los entornos comunitarios y los espacios institucionales y sociales en los cuales interactúan. (Valencia, 2014, p. 21 citando a Alvarado, et al., 2012, p).

Esta realidad exige de parte de los maestros y demás profesionales, responsabilidad ética y política para afrontar con mayor pertinencia las dinámicas y cambios sociales, que permitan trascender en la experiencia educativa, costumbres relegadas solo al cuidado, las interacciones dominantes carentes de sentido pedagógico y los modos de segregación y exclusión a las cuales se ven abocados en la vida cotidiana los niños, las niñas, las familias y en muchos casos organizaciones y actores comunitarios. Además, propone retos en cuanto a la imperante necesidad de implementar prácticas socioeducativas que aporten a la construcción de las subjetividades e identidades de los niños y las niñas que respondan a la diversidad y al cambio permanente de los contextos.

En el contexto de este libro se asume la subjetividad como un sistema de configuraciones, que remiten a la historia de cada sujeto y la manera como participan en aquellos procesos que le dan sentido a su propia existencia, es el lenguaje la herramienta comunicativa que permite conocer la estructuración de la experiencia y por lo tanto la conciencia de las personas. En el caso de los niños y las niñas la percepción y las vivencias en los contextos, le da posibilidad de darle sentido a la realidad, que en el escenario del conflicto surgen diferentes sentidos.

La subjetividad tiene un campo de construcción social, González la define como

... el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta. Estas formas tan



disímiles, guardan complejas relaciones entre sí y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta, aspectos que deben ser integrados y explicados por la psicología social (1993, p. 31).

El conflicto en la realidad es subjetivo y la violencia es la manifestación del hecho al campo social y adquiere comprensión de sentidos en el curso de la acción de los individuos, grupos, comunidades e instituciones, dando surgimiento a prácticas, las cuales son contextuales y temporales.

En este sentido las prácticas socioeducativas, se constituyen en un quehacer pedagógico que reconocen a quienes participan en la experiencia educativa, como sujetos políticos, de saber, con capacidades y potencialidades; proponen interacciones y mediaciones participativas e intencionadas, cargadas de sentido, que permiten llevar a cabo procesos dialógicos, reflexivos y críticos, para favorecer la lectura de la realidad; reconocen las condiciones y situaciones familiares, sociales, políticas, económicas y culturales.

## Lista de referencias

- González Arana, R. (2013). Capítulo VI. Nuevas perspectivas del conflicto armado colombiano. En: Doce Miradas Sobre el Conflicto Colombiano. Colección electrónica Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria, N° 2. Recuperado de [http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op\\_20130808\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op_20130808_01.pdf)
- González, F. (1993). Problemas epistemológicos de la psicología. México: Ediciones del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Documento No 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación en el marco de la atención integral. Bogotá: Panamericana, Formas e impresos S.A.
- Torrado, MC., Camargo, M., Pineda, N. y Bejarano, DC. (2009). Capítulo 2. Estado del arte de la primera infancia en el conflicto. En: Huellas del Conflicto en la Primera Infancia. Bogotá.
- Valencia, M.I. (2014). Subjetividades de niños y niñas en el conflicto armado como construcción social. Ponto-e-Vírgula, (16), 19-37.

# 1

## ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A VIOLENCIAS, CONFLICTOS Y CULTURA DE PAZ. RELACIONES EN EL CONTEXTO DE LA PRIMERA INFANCIA

Jorge Iván Correa Álzate<sup>1</sup>

### Presentación

En la cotidianidad hablamos de violencias, conflictos, posconflicto, postacuerdo y de paz, fundamentados en teorías, investigaciones, experiencia personal y desde nuestras percepciones; esta gama de explicaciones hace que tengamos diferencias en los discursos y de hecho en las actuaciones en diferentes contextos sociales y educativos; en respuesta a esta situación, en este apartado se presentan algunas aproximaciones conceptuales con la intención de unificar lenguajes y soportar los capítulos siguientes del libro; en estas se articulan referencias de autores y algunas de las conferencias y ponencias presentadas en el XVI Foro Internacional de Educación Inicial que tuvo como objeto las “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto” acompañadas de posturas reflexivas.

**Palabras clave:** conflicto, cultura de paz, educación para la paz, pedagogías para la paz, violencias.

---

<sup>1</sup> Docente titular y coordinador del grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. jcorrea@tdea.edu.co

El primer término en referencia hace alusión al conflicto; existe cantidad de autores que lo definen en las ciencias sociales; comprenderlo, nos remite a reconocer el origen que puede ser intrapersonal, interpersonal e intergrupar; identificar el contexto donde se genera o se manifiesta, que puede ser en lo familiar, laboral o social, así como su intensidad con las repercusiones directas para los sujetos. Al respecto Mejía plantea que “pudiéramos decir que el conflicto nos recuerda que somos seres llenos de luchas contra adversarios internos, externos y en ocasiones contra adversarios virtuales que hemos constituido para enfrentar la dureza de nuestra construcción” (octubre de 2017); significa que el conflicto es inherente a la condición humana.

El conflicto mirado por Vinyamata (2001):

Es definido como lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos. (p.129)

Está originado en diferentes situaciones, lo que hace subjetivo para cada persona y esto lleva a que se haya clasificado para facilitar su análisis; al respecto Lucicleide De Souza (2009), citando a Moore (1999), plantea que en la teoría de los conflictos, se reconocen aquellos de carácter latente, emergente y manifiesto:

Los conflictos latentes son aquellos en que las tensiones básicas todavía no se han desarrollado por completo. Los conflictos emergentes se refieren a aquellos en los que las dos partes son identificadas, las dos partes reconocen la existencia del conflicto, pero si no se lleva un procedimiento de regulación se puede producir una fuerte escalada. Ya los conflictos manifiestos son aquellos en los que las dos partes se comprometen habiendo iniciado negociaciones o la regulación del conflicto, aunque no signifique que llegue a una solución. (p.3)



De igual manera, De Souza (2009), establece que los conflictos son de alta intensidad y baja intensidad; citando a Morales (1999) y Kriesberg (1975), referencia que:

Morales habla de los diferentes tipos de conflictos y distingue entre los conflictos de alta y los de baja intensidad, que coinciden con la terminología utilizada por Kriesberg de conflictos tratables y conflictos intratables. Los conflictos tratables son aquellos en los que, a pesar de que existe violencia, la negociación es la que cierra el ciclo y acaba por generar una solución que reconoce la legitimidad de los intereses del grupo. En cambio, los conflictos intratables o de alta intensidad se caracterizan por repetidos fracasos en los intentos de solución. Se trata de conflictos que han afectado a muchas generaciones y que ha generado muchos problemas al grupo, e incluso se constituye como parte de él. (p.3)

No obstante, ambos tipos de conflictos tienen aspectos en común, ya que se reconocen en elementos similares como contexto, origen, procesos de grupo, relaciones intergrupales e intensidad; es el sentido que le dan los protagonistas y la forma como lo perciban diferentes observadores que hace se vea con múltiples facetas. Además, es posible pasar de un tipo de conflicto a otro en progresión o escalamientos que varían entre aumentos, disminuciones y mantenimientos. Mejía plantea que el:

Conflicto no es bueno o malo, es moralmente neutro. Va a hacer que sea bueno o malo la manera como lo asumimos y lo colocamos en el entramado social y usándolo en circunstancias de poder nos sirve para oprimir, segregar, dominar, censurar, excluir, invisibilizar a los otros o encubrir mi zona oscura o mis maneras de relacionarme ejerciendo poder. (Octubre de 2017)

En cualquier contexto de actuación se tienen las opciones de prevención o de intervención del conflicto; en ambos casos se tienen finalidades distintas; para la intervención es necesaria la comprensión clara y precisa de su naturaleza y se parte de un hecho (s) real (es) y por lo tanto, el trabajo se centra en la resolución del mismo; por tanto, la prevención toma como referente la probabilidad

de que un conflicto se pueda presentar y su accionar se orienta al desarrollo de habilidades en las personas para que enfrenten las dificultades que surgen en la interacción cotidiana entre las personas con asertividad y se asuma una actitud de concertación, caracterizada en el respeto y la tolerancia.

Estas definiciones de diferentes autores nos llevan a la reflexión de que los conflictos son una realidad inherente a la condición humana; se relacionan con hechos de nuestra vida y se producen en la interacción entre las personas, generando tensiones y estados emocionales que se reflejan en las actitudes; al respecto, Fisas (2005, p.31) aporta unas características para analizar la forma de asumir el conflicto:

- Superación, se reconoce su existencia y hay voluntad de superarlo.
- Ventaja, se reconoce su existencia y se procura sacar provecho del mismo.
- Negación, se evita reconocer su existencia.
- Evasión, se reconoce su existencia, pero sin deseos de enfrentarlo.
- Acomodación, se reconoce su existencia, pero se opta por no darle respuesta alguna.
- Arrogancia, se reconoce su existencia, pero sin darle una respuesta adecuada.
- Agresividad, se combate con una respuesta hostil, violenta y/o militar.

El segundo término que implica precisiones conceptuales, corresponde a la violencia; para Montiel (2017), “es el resultado de un conflicto no resuelto, no transformado o transformado de manera negativa, mal atendido”; la Organización Panamericana de la Salud (2002) la define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p.5)

Además, considera que “es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación” (p.4).

En palabras de Galtung (1958): “la violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo. [...] por tanto la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (p.35); complementado con Doron (1991) se presenta cuando la rivalidad y los objetivos de los adversarios parecen irreconciliables o que la negociación no acaba en un compromiso provisorio que atenúe las fricciones ligadas a las comparaciones diversas (...). (p.124).

Los significados de violencia son múltiples; para Blair (2009), “su uso sin discriminación reenviaba, al mismo tiempo, al desorden de los pensamientos y de las conceptualizaciones frente a ese desorden” (p.16); citando a Ives Alain: “ella ha existido a todo lo largo de la historia; lo que se ha modificado, desde el siglo XIX, es la escala y la eficacia de la gestión de la violencia” (p.16).

Existen diferentes tipos de violencias; las más reconocidas corresponden a las visibles, hacen parte las estructurales, las normalizadas y las culturales; las primeras se aplican:

En aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. (La Parra, Tortosa, 2003, P.57)

Galtung (1998), considera que “la violencia estructural deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (p.153).

La normalizada, “abarca las prácticas institucionales, los discursos, valores culturales, ideologías, interacciones cotidianas y burocracias rutinizadas que producen violencia invisible y la indiferencia social” (Faraone, Valero, Bianchi, 2015, p.74).

Por violencias culturales:

Nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) - que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural. (Galtung, 2003, p.7)

Este tipo de violencias se manifiesta principalmente en la ideología, las religiones, artes, las lenguas, ciencias empíricas y formales y la cosmología sobre asuntos naturales y sobrenaturales. Estas se revelan, según Galtung (2016):

Desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición, como alegato o aceptación "natural" de las situaciones provocadas por ella. Es decir, todo aquello que en definitiva desde la cultura legitime y/o promueva la violencia de cualquier origen o signo. (p.137)

Para Galtung (1988), la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales (p.154). Existe otro tipo de violencia, llamada simbólica, de orden cultural; Bourdieu (1999) considera que:

Se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural. (pp. 224-225)

Esta violencia se manifiesta "a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmitidos, que reproduzcan dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad" (Congreso de la República de Argentina, 2009, artículo 5, Ley N° 26.485).

En la trayectoria de la violencia y su permanencia en el tiempo en Colombia, algunos autores consideran que existe la “violencia crónica”; para Jenny Pearce (2007) “vinculada con las espirales de violencia social que afectan las relaciones sociales, el desempeño de la democracia y la práctica ciudadana, en el mundo y en la región latinoamericana” (p.6).

Estados de violencia llevan a considerar la paz como alternativa; existe la creencia que la paz empieza donde termina la guerra; en este sentido se ha asumido que el “concepto de postconflicto, es un concepto inacabado y confuso, es decir, una vez superado el conflicto, sea vía negociación, victoria militar u otra forma, las sociedades entran en un período de postconflicto” (Palacios y Rodríguez, 2015, p.7). Es necesario reconocer que para llegar a los acuerdos de paz se parte de una negociación y se pactan compromisos que se expresan en un documento para finalizar hostilidades entre los grupos que durante años estuvieron enfrentados y generaron situaciones de violencia que afectaron a la sociedad. Uno de los compromisos es llegar a la paz, e implica de acciones que prioricen las personas que han sido víctimas del proceso de la violencia.

Intervenir las violencias, implica promover iniciativas de paz; para Sandoval (2012) “la paz se conforma por aquellos escenarios de no conflicto antagónico, de no exclusión, de no intolerancia, de no violencia, de no discriminación y de no abusos” (p.21); en este sentido es necesario acciones educativas, orientadas a la comprensión de los conceptos básicos, como son el de conflicto, violencia y paz, en esta última se encuentra la educación para la paz, pedagogía para la paz y cultura para la paz; cada una tiene un sentido distinto y complementario; de ahí que la primera implica lo que algunos autores denominan alfabetización y formación básica para la paz, la cual nos lleva a tener una comprensión y alcanzar un campo discursivo que nos posibilita promover acciones estratégicas como proceso formativo y asumir una actitud de apertura y de liderazgo empezando por habilidades prosociales en los sujetos



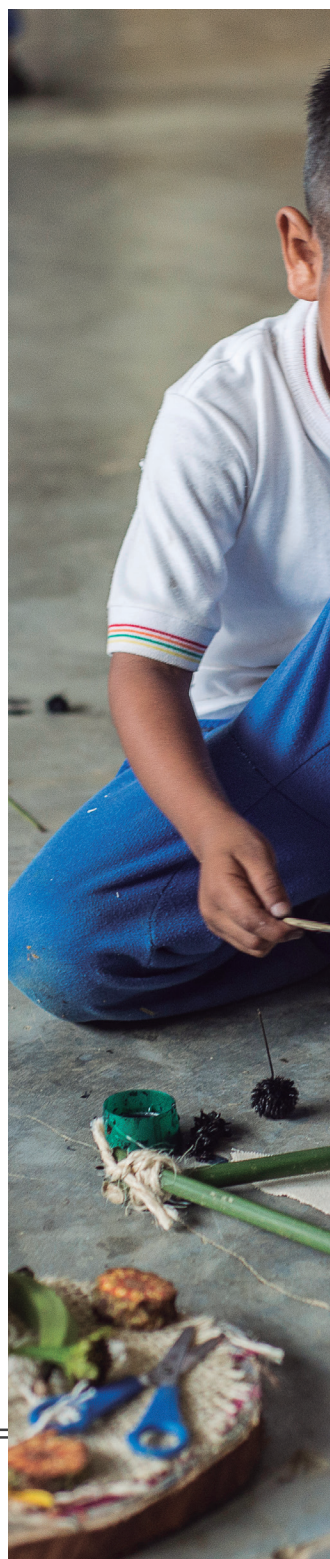
a los cuales dirigimos las propuestas; Mejía (octubre 2017), recomienda que:

Asumir educativamente el conflicto, significa iniciar ya un proceso social y educativo, especialmente en las nuevas generaciones, para construir las bases de un mediano plazo en el cual el manejo del conflicto desde temprana edad nos haga maduros, no para resolverlos, ya que no es posible en muchas ocasiones, sino para vivir, manejándolo y convirtiéndolo en dinamizador de nuestro crecimiento.

La pedagogía para la paz se centra en la didactización, a partir de metodologías que son del campo reflexivo y propositivo que ayudan a los sujetos a saber cómo actuar ante situaciones que se presentan en su vida o sus contextos de referencia para la convivencia; la cultura para la paz se caracteriza por ser actitudinal; se reconoce en la reflexión de acontecimientos, de asumir el diálogo como posibilidad de construcción con el otro y de acuerdos que garanticen el manejo de situaciones y de nuevos hechos que por la interacción humana es posible que se presenten; al respecto Parra (2013), expresa:

El diálogo exige el mutuo reconocimiento y la confianza recíproca. Este se produce en contextos “racionales”, es decir, se apoya en argumentos lógicos y científicos, pero también sucede en contextos “menos racionales” y más vitales, donde intervienen los sentimientos, las emociones y los afectos. (p. 74)

En la pedagogía para el manejo del conflicto “formar sujetos con pensamiento crítico puede generar acciones al fortalecimiento de la conciencia en materia de la importancia





de la construcción de la paz, logrando transformaciones del ideario social que permitan la emancipación de la cultura guerrerista” (Betancur, 2018, p.155). Haciendo de la “humanidad el proyecto de vida en común al que ha sido convocada por las fuerzas que gobiernan este universo, dada su capacidad de conciencia, que es la de tener un conocimiento reflexivo que nos permite conocer lo que es tal como es” (Ceballos, 2016, pp.66-67).

Se recomienda realizar un mapa comprensivo; según Fisas (2005), se debe reconocer los problemas de relación entre las partes, las discrepancias en la interpretación de los hechos, los intereses incompatibles, las barreras estructurales y las diferencias de valores (p.32). Saldarriaga considera que la pedagogía se ocupa de la formación que lleve a germinar sentidos de vida, que aporten a la “construcción de sí mismo, con otros, como gestores del mundo y de su sociedad, potenciar la creación de sentidos y praxis de lo público” (27 de octubre de 2017). Mejía considera:

Necesario constituir el conflicto desde una mirada educativa para darle un tratamiento pedagógico que nos permita construir los dispositivos específicos para asumirlo y convertirlo en dinámica de cambio subjetiva y en los procesos de socialización mediante actividades que reconstruyen tejido social. (Octubre de 2017)

Implica coherencia de pensamiento, palabra y acción, fundamentales en una

cultura de paz; para esto los referentes sociales positivos y negativos tienen una influencia en la postura que asumen los sujetos y que se va interiorizando; a partir de esto, en el caso de los de tipo negativo son más fuertes por la incoherencia entre lo que se dice y se hace, llevando a actitudes de incredulidad y desconfianza, cuando estas se manifiestan en los discursos de la gente del común, situación que hace que la actuación se caracterice por la indiferencia, ya que no encuentra sentidos en las personas en las que se presentan los conflictos, ni para los demás; dado que para este caso la pedagogía tiene un campo de actuación en las prácticas sociales, para ayudar en procesos de comprensión de imaginarios y representaciones que existen en torno a violencia, paz y post-acuerdo. Al respecto Saldarriaga considera que “hacemos pedagogías de paz para construir cultura de paz, esto es, la paz como sentido de vida compartido, como referente común” (27 de octubre de 2017).

Las violencias traen consecuencias en las personas que se denominan afectaciones; para Hewitt et al. (2016), los impactos del conflicto armado interno son complejos, de diverso orden, magnitud y naturaleza (p.128); aporta la Presidencia de la República de Colombia, a través de la política de primera infancia y se socializa en la ponencia “Atención a niños y niñas víctimas de conflicto armado en la política de desarrollo integral a la primera infancia en Colombia”, mediante la estrategia intersectorial “fortalecer procesos de asistencia, atención y reparación a los niños y las niñas y sus familias en la primera infancia víctimas del conflicto armado”; expresa Fujimoto (2016): “con una mayor participación de los padres de familia, de las comunidades, y un mayor acercamiento de las instituciones formadoras de agentes educativos” (p.134); uno de los retos que tiene la política De cero a siempre es la “articulación de la atención para niños y niñas víctimas con las atenciones universales que propone la ruta integral de atenciones a primera infancia, generar capacidades en el territorio y asignar recursos financieros para su implementación” (Gómez, octubre de 2017).

Las afectaciones de la violencia han llegado a la vida de los niños y niñas; en ellos es necesaria la intervención temprana para la reparación del daño, teniendo en cuenta las características de su ciclo de vida, las cuales se encuentran en estados de indefensión e inseguridad emocional, para actuar en un contexto que pueda cambiar la visión del horror por la serenidad, el miedo por la seguridad, y los sentimientos negativos por expectativas positivas.

Save de Children – Canadá y La OEI (2009), establecen que es “una urgencia y un deber inexcusable dedicar los máximos esfuerzos a aliviar, proteger y compensar a todos los niños que han vivido las experiencias traumáticas de la guerra” (p.22), y “el conflicto armado limita el ejercicio de sus derechos, al impedir el acceso oportuno a servicios de salud y una alimentación adecuada”; además a “disfrutar el juego o movilizarse con tranquilidad por los espacios cercanos a su vivienda” (p.39).

Ser observadores directos de la violencia trae como consecuencia temores que se reflejan en la forma de interactuar con los adultos y otros niños y niñas; se pierde la confianza en sí mismo y el desarrollo emocional se convierte en una prioridad en la atención en la primera infancia; por lo tanto, se requiere generar ambientes seguros para recobrar la confianza y actuar de manera asertiva en cualquier contexto, lo cual permita asumir los conflictos como opción de aprendizaje, con el fin de trascenderlos y lograr una convivencia pacífica. Las familias tienen un rol fundamental en este restablecimiento de confianza; al respecto Álvarez propone “considerar todas las posibilidades en el establecimiento de vínculos, analizar uno por uno en función del bienestar de los niños y las niñas, interrogarse incluso por la propia historia familiar” (Octubre de 2017).

En este sentido, es necesario rescatar el papel que cumple la educación en la comprensión y orientación de las situaciones de conflicto y violencia. Zelmanovich, considera que la socioeducación aporta con la denominada “Zona de frontera con puentes entre lo existente y lo necesario

de ser reconstruido o construido para la producción de un espacio como *lugar practicado* que aloje los procesos de singularización en función de cada sujeto en un marco colectivo” (Octubre de 2017); además, “la frontera es una zona de tránsitos, de movimientos, de flujos e intercambios, de negociaciones, pérdidas y ganancias, de transformaciones”.

El desarrollo de propuestas educativas y pedagógicas que se implementen para atender las violencias, se puede apoyar en cuatro enfoques que propone la Ley 1448 de 2011 para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas, a saber:

- **Enfoque humanitario.** Se brindará de manera solidaria en atención a las necesidades de riesgo o grado de vulnerabilidad de los afectados, con el fin de brindar soporte humanitario, trato respetuoso e imparcial, asegurando condiciones de dignidad e integridad física, psicológica y moral de la familia.
- **Enfoque de desarrollo humano y seguridad humana.** El Estado propenderá por generar contextos culturales, socioeconómicos seguros en los cuales las personas puedan potencializar sus capacidades, con lo cual se reducirá su vulnerabilidad frente a los riesgos derivados del conflicto armado.
- **Enfoque de derechos.** Las disposiciones tienen como finalidad el restablecimiento de los derechos individuales y colectivos de las víctimas en los términos del artículo 3° de la Ley 1448 de 2011, vulnerados con ocasión del conflicto armado interno para el ejercicio pleno y permanente de los mismos.
- **Enfoque transformador.** Las medidas de reparación contenidas pretenden favorecer la eliminación de los esquemas de discriminación y marginación que contribuyeron a la victimización, bajo el entendido que transformando dichas condiciones se evita la repetición de los hechos y se sientan las bases para la reconciliación en el país.



El enfoque transformador orienta las acciones y medidas hacia la profundización de la democracia y el fortalecimiento de las capacidades de las personas, comunidades e instituciones para su interrelación en el marco de la recuperación de la confianza ciudadana en las instituciones. Asimismo, las orienta a la recuperación o reconstrucción de un proyecto de vida digno y estable de las víctimas.

Estos enfoques se pueden complementar con tres perspectivas epistémicas, referenciadas por Saldarriaga (27 de octubre de 2017), para avanzar desde la infancia en una cultura de paz:

- **Perspectiva tecno-funcional:** la educación para la paz enfatiza en la atención integral a la primera infancia y la educación inicial escolarizada como *clave* para la superación de inequidades y la superación de *problemáticas socialmente relevantes*.
- **Perspectiva histórico-hermenéutica:** la educación para la paz parte de reconocer la subjetividad política en la primera infancia, ocupándose de aspectos cruciales para la cultura de paz como son las emociones políticas de Nussbaum (2010), por lo tanto, el trabajo pedagógico permite hacer visible lo que los niños sienten y piensan.
- **Perspectiva sociocrítica:** los niños y niñas, desde la primera infancia, son considerados como sujetos de derechos, lo que implica el compromiso de generar escenarios de participación democrática en la toma de decisiones en todos los escenarios sociales, familiares, escolares, así como formar y poner en ejercicio la mediación y transformación pacífica de conflictos.

Tanto enfoques como perspectivas epistémicas son complementarias, cada una ofrece posibilidades y alternativas de intervención, orientación y proyección de una cultura de paz.

## Conclusiones

El arraigo cultural del conflicto interno se ha caracterizado por ser destructivo e implica el desarraigo de ideas preconcebidas que lleve a asumirlo como una opción de aprendizaje y de transformación de la vida de las personas.

La expectativa nacional de una cultura para la paz, es posible si se configuran escenarios educativos y pedagógicos para hacer frente al conflicto nacional no resuelto, ya que este se convirtió en una violencia estructural y cultural; esto implica generar alternativas para atender afectaciones de hechos que siguen vigentes en la vida de las personas y se requiere proyectar acciones para la dignificación del ser humano, en la mirada de la pedagogía para la paz.

Ante la intervención de la violencia existe la necesidad de avanzar en la reconstrucción del tejido social y para lograrlo es necesario actuar en un ambiente de confianza, reconociendo que en su negociación está presente la tensión, los prejuicios e imaginarios de lo posible y no posible, por lo tanto, es ineludible configurar un clima de confianza para propiciar el diálogo y la concertación.

La socioeducación posibilita compresiones entre tensiones, rivalidades, desencuentros y obstáculos, estableciendo puentes que metafóricamente son espacios caracterizados por la comunicación abierta y libre de prejuicios, utilizando los relatos como posibilitador en la construcción de prácticas de convivencia pacífica y lograr un acercamiento entre cada lado de la frontera en los conflictos y las violencias.

Las pedagogías de paz que se desarrollen en los escenarios de formación de la primera infancia, deben ser implementadas desde el enfoque diferencial que considere el contexto, las pluralidades, las identidades y el enfoque de género.

Implementar la pedagogía de la paz desde la primera infancia es fundamental en nuestro país; las afectaciones que recaen en los niños y niñas a edad temprana tienen repercusiones en el curso de vida; es importante ayudar a sobreponerse a las situaciones marcadas por el conflicto para recorrer nuevos aprendizajes de vida sin temores y ayudar en la proyección de seres humanos seguros y sin resentimientos por las experiencias traumáticas vividas.

Intervenir realidades dejadas por el conflicto armado en el país, es un compromiso como ciudadanos, implica realizar lectura de contextos y escuchar las voces de los niños, las niñas y sus familias para generar alternativas con ellos para avanzar hacia cultura de paz.

Brindar las herramientas necesarias a los agentes educativos que atienden la infancia para promover adecuadamente la cultura de paz, a través de programas de formación docentes pertinentes en coherencia con la dinámica del conflicto armado del país y las proyecciones a la salida del mismo

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (Octubre 2017). Familia, escuela y conflicto: una relación compleja, una reflexión necesaria. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Betancur, H. (2018). Enseñanza-aprendizaje con prospectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris*. 13(26), 145-160.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*. (32), 2009, 9-33.
- Ceballos, W. (2016). Hacia una Responsabilidad Social Universitaria sistémico-compleja. *Senderos Pedagógicos*. (7), 57-77.
- Congreso de la República de Argentina. (2009). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- De Souza, L. (2009). *Una Mirada Genérica De Los Conflictos. En Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/lbsb.htm>
- Faraone, S., Valero, A., Bianchi, E. (2015). "Salir del pantano". Violencias, infancias y equipos de salud: claves para pensar dispositivos y acciones en salud mental. *Derechos y Ciencias Sociales*. (15), 70-88.
- Fisas, V. (2005). Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación. *Futuros*. 10(III), 30-42.
- Fujimoto, G. (2016). La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad. *Revista Senderos Pedagógicos*. (7), 127-135.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuaderno de Estrategia*. (183), 147-168.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Cataluña: Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/>

documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Gómez, L. (2016). Atención a niños y niñas víctimas de conflicto armado en la política de desarrollo integral a la primera infancia en Colombia. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Hewitt, N. et al. (2016). Afectaciones Psicológicas, Estrategias de Afrontamiento y Niveles de Resiliencia de Adultos Expuestos al Conflicto Armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*. (25), 125-140.

Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. (58), 13-52.

Kriesberg, L. (1975). *Sociología de los conflictos sociales*. México: Trillas.

La Parra, D., Tortosa, J. (2003). *Violencia estructural: una ilustración del concepto*. Documento GEPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo: Universidad de Alicante.

Mejía, M. (Octubre de 2017). Hacia unas pedagogías para el pos-acuerdo. Territorializando la paz desde los conflictos, la escuela y la educación. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Mercado A. y González, G. (2007). Teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*. 196-221.

Montiel, F. (Octubre de 2017). Violencias y conflicto social. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Organización Panamericana de la Salud – OPS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.

Palacios, S. y Rodríguez, L. (2015). *Paz, posconflicto y sus elementos*



*característicos. Un acercamiento conceptual.* Artículo requisito de grado. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3033/1/Paz\\_posconflicto\\_elementos\\_palacios\\_2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3033/1/Paz_posconflicto_elementos_palacios_2015.pdf)

Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Senderos Pedagógicos*. (4), 69-76.

Pearce, J. (2007). Violence, Power and Participation: Building Citizenship in Contexts of Chronic Violence. IDS; Tania Marilena Adams. 2012. *"Chronic violence": Toward a new approach to 21st-century violence*. Noref. Oslo.

Saldarriaga, J. (Octubre de 2017). Políticas públicas para la construcción de cultura de paz en la educación inicial: perspectivas y retos. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Sandoval, F. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai*. (8), 17-37.

Save the Children – Canadá y La OEI (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá: Panamericana, Formas e Impresos, S.A.

Vinyamata. (2003). *Comprender el conflicto y actuar educativamente. Aprender del Conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.

Zelmanovich, P. (Octubre de 2017). Espacio socioeducativo: lugar practicado entre fronteras y puentes entre niñez y cultura. En *XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO*. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

# 2

## LAS SUBJETIVIDADES INFANTILES. UNA APUESTA NECESARIA PARA COMPRENDER LAS INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS

Juan Pablo Suárez Vallejo<sup>1</sup>

### Presentación

La realidad social contemporánea está generando rupturas en las instituciones configuradas en la modernidad, familia y escuela y en las subjetividades que estas producían, en este sentido, la infancia de la modernidad estaba vinculada exclusivamente con éstas dos instituciones; sin embargo, la posmodernidad trae nuevos dispositivos (medios de comunicación, perspectivas políticas, entre otros) que las atraviesan y reconfiguran, proponiendo y produciendo otras infancias.

Debido a estas reconfiguraciones, en el escenario de la infancia, se vienen generando apuestas investigativas que permiten comprender y explicar las infancias de la contemporaneidad; para ello, los investigadores están optando por la realización de estudios orientados a develar las subjetividades de las infancias, en tanto éstas se niegan a encajar completamente en las teorías clásicas. Dichos desajustes entre la realidad de las infancias de hoy y las teorías que tradicionalmente las explicaban, obligan a los investigadores a explorar otros caminos para aproximarse a la comprensión de las infancias.

Desde esta perspectiva se comprende que las subjetividades de las infancias permiten develar su pluralidad, toda vez que esta depende del contexto en el que desenvuelva los niños y niñas. En este sentido, es importante comprender que:

---

1. Docente Tecnológico de Antioquia I. U. Coordinador Maestría en Educación. jsuarez7@tdea.edu.co

La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega, pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales (Patiño Garzón y Rojas Betancur, 2009, pág. 94).

Desde esta perspectiva, a los niños y niñas como sujetos se les presupone autonomía y libertad. Lo cual implica comprender las prácticas sociales que favorecen o restringen el desarrollo de las subjetividades de las infancias, y desde allí, establecer que tanto estas prácticas asumen la Convención Internacional de los Derechos de los niños (1989), como una apuesta política y social de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho. Retomando a Espinosa (2013):

...ya no se trata de tutelar a la infancia, sino de velar por que sus derechos se respeten; esto es, hay un desplazamiento de "la infancia que 'debe ser protegida', porque es frágil y aún 'no es', hacia 'la protección de los derechos del niño y de la niña', quienes son considerados también sujetos de la información y de la opinión. Ahora el saber de los niños tiene un fin "el de opinar y participar" (p. 21)

Este desplazamiento producido desde el enfoque de derechos está generando en los niños y las niñas otras formas de representación del mundo, que requieren ser estudiadas si se quiere comprender las diversidades de las infancias.

El presente capítulo recoge y analiza algunas apuestas presentadas en el XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz", dichas apuestas abordan la participación y construcción de subjetividad en y con los niños y las niñas. En relación con la subjetividad se retoman los trabajos centrados en las subjetividades de las infancias y las subjetividades de los maestros de las infancias.

**Palabras claves:** subjetividad infantil, subjetividad del maestro, infancias desrealizadas.

## La subjetividad en la infancia

En correspondencia a esta categoría se retoma la ponencia de Arroyo (2017), la *Subjetivación política de la infancia*, en la cual se plantea trabajar las narrativas como estrategia para comprender la perspectiva del conflicto armado desde la voz del niño y la niña. En el trabajo se resalta el compromiso por otorgarles a los niños y a las niñas el lugar de protagonista en la construcción política cuando plantea:

[...]Las narrativas y la subjetividad política como posibilidades de empoderamiento asequible a los niños y niñas de primera infancia, [...], reconocen la importancia que tienen las nuevas formas de expresión que desde quienes habitan este momento vital puedan agenciarse. Las narrativas corporales, artísticas y lúdicas que desarrollan los niños y niñas, son centrales a la hora de acercarnos a la comprensión de sus plurales mundos y formas de habitar, que deben vincularse con las agendas sociales para generar los acercamientos necesarios que permitan desinstalar el niño idealizado y aprender de las plurales formas de vivir la infancia y la primera infancia de manera particular (Arroyo, octubre 2017, P.10).

Se reconoce en esta propuesta investigativa una postura ético-política que procura des-idealizar a los niños y a las niñas y, a partir de sus narrativas, conocer las visiones que tienen del conflicto armado y las posibilidades que los niños y las niñas proponen para lograr la paz. Sin embargo, en cuanto a las narrativas como metodología (Arroyo, octubre 2017) advierte que:

Estos tejidos narrativos en el caso de los niños y niñas, sabemos no pasa muchas veces por el habla o lo escrito, dado que como lo explicita Wulf (2015, p. 23) "He aquí la tarea de reconstruir, interpretar y percibir el carácter performativo de las prácticas pedagógicas y de socialización, es decir, poner el cuerpo en escena y en performance" como posibilidad narrativa en sí misma, que interactúa con otros cuerpos, con el de quienes investigan, con los de sus familias y los agentes relacionales con los que comparten el mundo. Las narrativas colectivas han sido entonces la metodología

seleccionada para el desarrollo del proceso investigativo que involucra a niños y niñas de primera infancia [...].  
(p. 2)

La claridad de Arroyo (octubre 2017) respecto a la comprensión de las narrativas es relevante toda vez que muestra un conjunto de confluencias (familias y agentes educativos) necesarias para la configuración de las narrativas, sin perder las voces de los niños y de las niñas. En este sentido, la movilización de las voces de los niños en relación con las problemáticas sociales da cuenta del giro contemporáneo de la infancia, en el cual se considera que estos pueden opinar y participar a propósito de su realidad (Espinosa Gómez, 2013).

La comprensión de las subjetividades de las infancias mediante sus propias narrativas, dan cuenta de las dificultades que los niños y las niñas tienen para lograr su autorrealización, tal como lo plantea la ponencia de Zuleta & Osorio (octubre 2017), al aproximarse a la subjetividad de la *infancia rural*, en cuanto advierten que:

...el trabajo infantil se presenta como una forma de adultización en las zonas rurales. Hace parte del quehacer diario de niños y niñas, para algunos es un pasatiempo que disfrutan, pues así comparten con sus papás; para otros es un castigo cuando no cumplen con sus deberes del hogar o de la escuela y para otros es la forma de obtener dinero para contribuir con su sustento y el de sus familias (Zuleta y Osorio, octubre 2017, pág. 13).

Este apartado confirma la metáfora de infancias desrealizadas (Narodowski, 1999), que se materializa en contextos de pobreza donde los padres y adultos responsables del cuidado de los niños y de las niñas los involucran en sus labores diarias para poderles brindar protección; sin embargo, terminan convirtiéndose en adultos y perdiéndose en ellos la idea de niño desprotegido e inocente. En este sentido, las subjetividades de las infancias que se logran visualizar en las narrativas de los niños y niñas de las zonas rurales de Ituango y Campamento, es de niños adultos.

Esta realidad de los niños-adultos que trabajan con sus padres, es el resultado de una historia de conflicto armado, de abandono estatal y de falta de recursos económicos por parte de sus familias que las restringe para brindar otras alternativas a sus hijos. Estas condiciones hacen que las familias teman dejar a sus hijos al cuidado de otros sin supervisión, porque pueden quedar expuestos a experiencias de violencia. Por ello, las experiencias de los padres fruto de una historia de conflicto armado en las zonas rurales del país (Amador, 2016) se convierten en el referente de crianza, que termina negando a los niños y a las niñas a vivir la infancia y acelerando la adultización.

Las voces de los niños y niñas muestran una realidad social que no les es ajena, pero que solo a través de la indagación de sus experiencias, los adultos logran constatar que este sujeto tiene cosas que decir a propósito de eso que viven, ven y escuchan en su cotidianidad, y que les determinan sus subjetividades. Sin embargo, la pregunta que se suscita es: ¿Qué tanto estas narrativas de los niños y las niñas reconfiguran las prácticas de la educación infantil?, o dicho de otro modo, ¿Qué tantos maestros y/o agentes de la educación infantil, tienen en cuenta las narrativas de las infancias para desarrollar las prácticas educativas? Estas preguntas se tornan pertinentes, toda vez que en algunos escenarios educativos pareciera que estas investigaciones sobre las subjetividades de las infancias no estuvieran teniendo efecto, ya que aún se desconocen las voces y sentires de los niños y las niñas desconociéndolos como actores sociales y políticos.

Al respecto la ponencia de Ceto (octubre, 2017), al analizar *la situación de la niñez indígena de Guatemala*, denuncia que a pesar del proceso de paz que se ha logrado en este país centroamericano, la realidad de los niños y de las niñas indígenas no ha cambiado; se siguen presentando prácticas de exclusión y discriminación racial. La educación propuesta por El estado para las comunidades indígenas no responde a sus lógicas; los niños y las niñas indígenas se encuentran en riesgo de perder el vínculo con la comunidad.



Para los líderes indígenas, la “comunidad [...], le enseña respeto y le da seguridad a la niñez, por ello cómo aseguramos que la escuela, la educación, también tenga abuelitas y abuelitos, tías y tíos, vecinas y vecinos, que sea también Comunidad” (Ceto, octubre 2017). Desde esta perspectiva, la preocupación de los líderes indígenas es la pérdida de la identidad comunitaria a causa de la escuela estatal occidental en la cual emergen otras subjetividades, que para los líderes indígenas ponen en riesgo sus identidades. Aquí se devela el conflicto entre el Estado y las comunidades indígenas. Sin embargo, el autor concluye diciendo:

...hagamos de la paz un eje o un contenido central de nuestras vidas y de la vida de nuestra niñez que es nuestra continuación. La paz es una necesidad de nuestro país, pero es más de nuestra niñez, de nuestras hijas e hijos, porque merecen un futuro mejor, otra Guatemala (Ceto, octubre 2017).

Se hace un llamado a reconfigurar la idea de escuela occidental para que pueda acoplarse a la idea de comunidad que ancestralmente se ha construido por los indígenas como vía expedita para la formación de sus miembros. Parafraseando a Acosta (2015), estas prácticas están afincadas en la filosofía del Buen Vivir o Sumak Kawsay que se ha desarrollado como práctica de vida en las comunidades indígenas y se ha retomado por los movimientos sociales indígenas del Educador y



Bolivia como alternativa teórico práctica al concepto de desarrollo propuesto por occidente.

La comunidad como escenario de educación en los grupos indígenas, tanto en Guatemala como en otros del continente, dan cuenta de la efectividad de sus prácticas en la construcción de la paz, encontrando que la práctica de la escuela occidental no ha logrado este objetivo, con lo cual los grupos indígenas reclaman mayor articulación entre la escuela y sus comunidades.

El llamado de Ceto (2017) en cuanto a la infancia indígena, comparte con las otras tres ponencias un elemento común, el conflicto armado está generando subjetividades infantiles en riesgo o ya en situación de desrealización, en tanto:

Para estos niños no habrá una infancia realizada, sino que, a lo sumo, el Estado o las organizaciones no gubernamentales serán capaces de implementar distintas políticas de compensación para ellos. Ya no se busca la posibilidad de hacerlos dependientes y heterónomos. Así surge una nueva categoría de niño incorregible: el infante o el adolescente marginal sin retorno, para quienes nuestras naciones bajan la edad de imputabilidad de los delitos penales, posibilitando su enjuiciamiento, olvidando su calidad de niño o adolescente para que encuentren penas iguales a la de los adultos (Narodowski, 2013, p. 31).



Por ello se convoca a adultos, padres y maestros a brindarle protección a los niños y niñas que conviven en los escenarios de conflicto y/o posconflicto, para que puedan tener otras alternativas de sentido (Zemelman Merino, 2010) que les lleve a construir subjetividades movilizadas, ya no por la guerra, sino por otras propuestas que sean posibles de realizarse sin el temor que genera el conflicto.

## Las subjetividades de los maestros de las infancias

En cuanto a las subjetividades de las infancias, la preocupación de los investigadores también considera relevante estudiar a las subjetividades de los maestros; para ello es pertinente volver al concepto de subjetividad que Caro y otros, (2013) apropian de Gauttari quien concibe:

[...] la subjetividad como una producción social, donde la singularidad del sujeto se rompe y este entra a hacer parte de la formación perfectamente organizada de la subjetividad gobernante; es decir, el sujeto se debate en estrategias de control y de poder que se instalan de manera inconsciente en los sujetos y hacen de ellos meros productos del consumo de masas. Sin embargo, este autor propone que los sujetos vehiculizan diferentes procesos de cambio, movilizados por el deseo, entendido este como un proceso en permanente producción; es decir, el sujeto no solo es constituido, sino que también es constituyente de su realidad, y en ese sentido no solo asumirá un lugar de sujeto disciplinado, sino, además un lugar desde la resistencia (Caro Perdomo, y otros, 2013, p. 54).

Esta perspectiva permitirá comprender las tensiones en las que se configuran las subjetividades, las cuales no son ajenas a los maestros y maestras; las siguientes ponencias darán cuenta de algunas de esas confrontaciones con las cuales los sujetos maestros se configuran y reconfiguran permanentemente. En coherencia, la ponencia de García, Restrepo y Urrego (octubre, 2017), se propone problematizar la subjetividad política del maestro, encontrando que, efectivamente el maestro es



un sujeto político que ve en la educación una práctica de humanización, y en tanto tal, encuentra en el diálogo y la interacción, el reconocimiento del otro. Este proceso de reconocimiento conlleva a la reflexión y a la acción de transformación colectiva de conocimientos y a la liberación del sujeto, en tanto se reconoce y reconfigura.

Desde esta perspectiva, García, Restrepo y Urrego (octubre, 2017), hacen un llamado a las instituciones formadoras de maestros de educación infantil, para propiciar prácticas donde se promueva en los maestros en formación su autoreconocimiento y vivencia como sujetos políticos, a fin de que puedan comprender que los niños y las niñas también son actores políticos que pueden leer y comprender sus realidades sociales (García, Restrepo y Urrego, octubre 2017).

La perspectiva de los autores antes mencionados, es complementada por la ponencia de Parra (octubre, 2017), quien problematiza la formación de maestros para la infancia en el marco de la educación para la paz y la ciudadanía. En su análisis la autora encuentra tensión entre la necesidad de la formación (en la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía) y los modos de evaluar a las instituciones formadoras de docentes, en donde la necesidad descrita se desplaza hacia la garantía de las competencias para el siglo XXI que se concretan en segundo idioma –inglés, el uso de las TIC, razonamiento matemático, habilidades comunicativas, el reconocimiento de la diversidad. En tanto con relación a ellas serán evaluadas las instituciones formadoras de maestros (Parra, octubre 2017).

El análisis aquí presentado sitúa al maestro en formación en el dilema de cumplir con las demandas de la evaluación de las competencias o fortalecer sus habilidades, para favorecer la convivencia en las prácticas pedagógicas. Esta disyuntiva lo acompaña en su ejercicio profesional y se refleja en los contextos escolares donde el conflicto armado ha tenido mayor presencia, pues allí los resultados de las pruebas son bajos y la violencia sigue

manifestándose en la cotidianidad escolar, con lo cual el maestro da la sensación de no estar respondiendo ni a la convivencia, ni a las demandas de evaluación educativa; esta situación de imposibilidad genera en el docente desencanto por su quehacer. Dicho desencanto se relaciona con el denominado malestar docente (Sánchez, March y Ballester, 2015).

En la misma línea del malestar y la subjetividad docente, la ponencia de Zelmanovich (octubre, 2017), presenta la experiencia con docentes y profesionales vinculados a lo socioeducativo. La autora relaciona el sicoanálisis con la pedagogía, creando un dispositivo en el cual el profesional educativo, o el docente, puedan tomar distancia de las situaciones concretas que acontecen en sus prácticas cotidianas, para poder comprenderlas y tomar decisiones o conclusiones que deberán ser puestas en acción para luego volver a ser analizadas en el tiempo de la comprensión.

En palabras de Zelmanovich:

La metodología se basa en una manera de considerar el *tiempo subjetivo-profesional*. Se trata de una temporalidad lógica cuyas tres instancias son: el *instante de ver*, el *tiempo de comprender* y el *momento de concluir* (Lacan, 2008). Es una manera de abordar la relación con el saber y con el acto *profesional*, que promueve la resignificación del propio saber-hacer y la implicación en el mismo. Está orientado a potenciar los recursos de los que dispone y el deseo en la tarea; a lidiar con el desánimo y el sentimiento de impotencia (octubre 2017, p.6).

La propuesta de Perla Zelmanovich (octubre, 2017), es una alternativa necesaria y pertinente para disminuir la tensión laboral de los maestros y maestras, propiciando escenarios de aula más tranquilos, que promuevan la resolución los conflictos a través del diálogo y la solidaridad. La aplicación de dicho dispositivo puede ser pertinente si se quiere propiciar subjetividades tendientes a la paz; pero se hace necesario que en él participen tanto los maestros como los padres y los niños.

## A modo de conclusión

En los seis trabajos analizados se retoma la subjetividad como categoría de análisis para la comprensión de la infancia y la formación de maestros para la infancia; el primer grupo de trabajos posibilita mostrar la transformación de la infancia como categoría conceptual, y hace énfasis en potenciar la perspectiva política de la infancia, al reconocer la voz y las posturas de los niños y de las niñas frente a los problemas sociales.

Si bien se evidencia un posicionamiento de los niños como actores políticos, también se advierte la pervivencia de prácticas donde los niños y las niñas ven limitada esta posibilidad, a causa de las condiciones sociales vinculadas a los conflictos armados, ya sea en Guatemala o en Colombia, en contextos rurales o periurbanos (Amador Baquiro, 2016).

En cuanto al desarrollo de la subjetividad de la infancia, la apuesta es reconocer a los niños y a las niñas como sujetos políticos; por ello, dos de los trabajos encuentran que esta intención solo es posible mediante una formación de maestros para la infancia, donde se privilegie el auto reconocimiento como sujetos políticos, que aprenden y enseñan desde la participación activa, proponiendo como objeto de formación la realidad social, para propiciar la reflexión y la construcción de alternativas creativas desde la visión de los niños y de las niñas.

En cuanto a la subjetividad del maestro y del estudiante, el dispositivo sobre el malestar profesional (Zelmanovich, 2017) se presenta como alternativa para afrontar el reto de comprender las realidades cotidianas del aula, en las que maestro y estudiante pueden estar viviendo un conflicto relacional que les impide lograr desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El dispositivo es relevante en tanto parte de reconocer los sentires y decires, tanto del maestro como del estudiante, para poder llegar a comprender y tramitar dichos conflictos; en esta propuesta los dos actores son protagonistas, por



tanto, también se reconoce al niño como sujeto político que comprende y contribuye a la solución de sus propias problemáticas.

Es importante señalar que la subjetividad de la infancia abre un campo de trabajo investigativo que debe considerar la relación de las infancias con otros actores, especialmente los maestros, en cuanto su vínculo es determinante en la configuración de las subjetividades de las infancias; toda vez que son los maestros quienes pueden potenciarlos o no como actores políticos que pueden cuestionar y proponer alternativas a sus realidades sociales. Estas dos posibilidades dependerán, según los trabajos aquí analizados, de la formación de los maestros y de la actitud que asuman ante las demandas de calidad que en ocasiones desdibujan la apuesta humanizadora de la educación.

En este sentido, no basta con demostrar mediante las diversas investigaciones que los niños y niñas son sujetos políticos que están viviendo y experimentando sus realidades sociales y desde sus perspectivas sugieren alternativas. Se requiere además que las investigaciones que retoman las voces de los niños y de las niñas se conozcan y discutan en las facultades de educación y escuelas normales, en tanto instituciones formadoras de maestros y escenarios de desarrollo y formación de la infancia. El paso por éstas debe transformar los currículos, si se quieren generar cambios en la práctica educativa, que conlleven a fortalecer la subjetividad de los niños y niñas desde una perspectiva de derechos.

Las infancias contemporáneas están ávidas de participar activamente de los retos que la sociedad actual y la educación tienen, por ello los maestros y maestras requerimos reconfigurar la mirada hacia la infancia para reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y propositivos en su propia formación.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, 52 (2), 299-330.
- Amador Baquiro, J. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1313-1329.
- Arroyo Ortega, A. (2017). Subjetividades políticas de la primera infancia: aproximaciones narrativas. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1-13.
- Caro Perdomo, J., Herrera Contreras, J., Wilches, L. E., Gómez, E., Jiménez, C., & Álvarez, M. (2013). Del Sujeto, la Subjetividad y la Subjetivación a la noción de la Responsabilidad Subjetiva en el Conflicto Armado en Colombia. *Desbordes Revista de Investigaciones de la Escuela de Ciencias Sociales - UNAD - / Volumen 4*, 49-59.
- Ceto, P. (octubre 2017). NIÑEZ Y PROCESO DE PAZ DESDE LA EXPERIENCIA INDÍGENA DE GUATEMALA. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz. Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1-17.
- Corral Quintero, R. (2004). Qué es la subjetividad. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 1, núm. 4, 185-199.
- Espinosa Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 12 No. 2, 18-28.
- García Castrillón, D., Restrepo Aristizábal, L., & Urrego Tovar, A. (2017). Sentidos entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz. Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1 -14.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.

- Parra Moncada, P. (octubre 2017). Formación de Maestros para la infancia: Educación para paz y la ciudadanía. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz. Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1-13.
- Patiño Garzón, L., & Rojas Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, volumen 12, No. 1, 94-105.
- Sánchez Llull, D., March y Cerdà, M., & Ballester Brage, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socio educativa. *Aula, 21 Universidad de Salamanca*, 245-257.
- Zelmanovich, P. (2017). Dispositivos para abordar el malestar docente ante el desamparo subjetivo. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz. Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1-14.
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 27, p. 355-366.
- Zuleta López, A., & Osorio Giraldo, J. (2017). Formas de Adultización de las infancias: narrativas en contexto rurales. XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto", retos y oportunidades para construir la paz. Se llevará a cabo entre el 25 y 27 de octubre en la ciudad de Medellín, 1-12.

# 3

## VIVENCIAS Y PRÁCTICAS FRENTE A LA VIOLENCIA Y EL CONFLICTO EN LA PRIMERA INFANCIA “DIÁLOGO DE SABERES”

Nataly Restrepo Restrepo<sup>1</sup>  
Beatriz Elena Zapata Ospina<sup>2</sup>

### Presentación

Los Preforos como estrategia propia de Comfenalco Antioquia y de antesala al XVI Foro Internacional de Educación Inicial, “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz”, se constituyen en un espacio de participación, reflexión, diálogo y construcción conjunta de saberes desde el intercambio de vivencias, experiencias, percepciones y conceptualizaciones de los actores participantes.

En el capítulo se analizan y pone a discusión la voz de los 360 actores de educación inicial (maestros, equipos bio-psicosociales, madres comunitarias, funcionarios públicos, líderes comunitarios, artistas, gestores culturales y directivos docentes) quienes participaron en 25 Preforos realizados en 19 municipios del departamento de Antioquia.

Los conversatorios y debates que hacen parte del preforo se constituyen en una estrategia para abordar las narrativas, teniendo como eje las experiencias que viven los sujetos para comprenderlas y otorgarles sentido. La

1. Docente Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia. Correo: nrestr13@tdea.edu.co

2. Docente Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia. Correo: bzapata@tdea.edu.co

caracterización y sistematización de los relatos, percepciones, imaginarios y experiencias de vida de los actores participantes, posibilitan el establecimiento de tendencias en torno a dos categorías: identidades y prácticas socioeducativas, las cuales se tejen alrededor del conflicto y la violencia en los entornos educativos.

**Palabras clave:** actores, narrativas, vivencias, imaginarios, identidades, prácticas, entorno educativo, violencia y conflicto.

## Los Preforos como estrategia participativa y posibilitadora de dialogo de saberes<sup>3</sup>

Comfenalco Antioquia desde el Programa de Atención Integral a la Niñez dentro de la prestación de los servicios que se brinda a los niños y niñas hasta los seis años, establece como una línea de acción transversal *la formación de los agentes educativos*, proceso fundamental que asume a la familia, la sociedad y al Estado como corresponsables del desarrollo en la primera infancia y que permite fortalecer las rutas en cada una de las modalidades que se ofrecen para la atención integral en el departamento de Antioquia.

Una de las estrategias que se desarrolla dentro de la línea de formación a agentes educativos es el Foro de Educación Inicial; evento académico que se realiza desde el año 2000 y que a partir del año 2008 se consolida como Foro Internacional de Educación Inicial, congregando 500 participantes en sus primeras versiones, hasta alcanzar una asistencia hasta de 1700 personas en los últimos años. En el año 2017 el foro llega a su XVI versión.

Al Foro Internacional de Educación Inicial asisten profesionales de diferentes áreas del conocimiento, madres comunitarias, responsables del cuidado de los niños y niñas, funcionarios del sector público y privado, padres de familia, los cuales buscan fortalecer, ampliar, transformar conocimientos adquiridos y prácticas que influyen en el desarrollo de los niños y niñas y su bienestar.

3. Colaboración Fanny Gómez Velez. Coordinadora de Niñez Comfenalco Antioquia.  
fanny.gomez@comfenalcoantioquia.com

La masiva participación de los diferentes actores en el foro internacional dificulta la interacción del público con los expertos invitados, lo que ha llevado al comité académico a plantear la realización de Preforos como estrategia previa al evento académico lo cual permite conocer y debatir concepciones, enfoques, metodologías y experiencias frente al tema con actores, expertos y pares académicos del orden local, nacional e internacional.

Los Preforos como estrategia participativa y posibilitadora de construcción de saberes se sustentan en los siguientes criterios:

*El diálogo de saberes:* promueve la creación de espacios para que los participantes conversen libremente teniendo iguales condiciones y posibilidades para expresarse, intervenir, preguntar, problematizar, argumentar, decidir y proponer. Durante el diálogo se pueden encontrar puntos de divergencia y convergencia frente a las ideas que se discuten; se busca que los participantes se transformen y configuren mutuamente, se construyan y se piensen como sujetos capaces de debatir y establecer acuerdos. La construcción del conocimiento se genera en forma reflexiva y colectiva a partir del diálogo, de la escucha, del respeto a la palabra del otro y a su forma de ver y comprender la realidad.

*La construcción colectiva del conocimiento:* parte del saber y del acumulado cultural que tiene cada uno de los participantes, quienes son reconocidos como actores de cambio, provistos de significaciones, de lenguaje, de un legado cultural y una historia; de un saber que se pone en escena en cada intercambio con el otro. Cada participante aporta a la construcción del proceso desde sus saberes, reflexiones y experiencias. Se propicia la configuración de postulados teóricos que permite trascender al planteamiento y aplicación de propuestas innovadoras coherentes con los cambios históricos y los contextos socio-culturales.



**Reflexividad:** el proceso reflexivo les permite a los participantes construir un conocimiento más profundo de su realidad individual y social; comprenderla y ubicarse en ella para orientar las acciones hacia su transformación, para plantear y replantear formas de relacionarse, de deconstruir y resignificar vivencias, saberes y sentidos. Los sujetos deben ser conscientes del lugar en el cual se ubican para comprender su realidad, del sentido que les otorgan a las situaciones y de las nuevas significaciones que van adquiriendo en el diálogo con el otro.

## Metodología Preforos

Los Preforos se llevan a cabo durante los cuatro meses anteriores a la realización del Foro Internacional de Educación Inicial. Se conforman mesas de trabajo con la participación de actores de los sectores e instituciones de atención a la primera infancia de cada municipio donde se desarrollan las estrategias del Programa de Atención Integral a la Niñez de Comfenalco, de las entidades que participan en el comité académico del foro y de otras entidades que atienden la primera infancia. Los momentos que se viven para la realización del Preforo son:

**El antes (preparación):** El comité académico del foro define las instituciones y sectores que realizarán los conversatorios y propone los subtemas y preguntas que dinamizan el análisis y la discusión. Los integrantes del comité organizador tendrán a cargo la coordinación de los Preforos según su sector; esto implica convocar a las organizaciones y definir las personas encargadas de su desarrollo.

**Durante:** Se realiza en cada una de las mesas una presentación de la temática a abordar en el Foro Internacional de Educación Inicial y los objetivos del mismo; posteriormente se presentan los subtemas a abordar y se conforman grupos de trabajo entre 5 y 10 participantes para recoger los testimonios de acuerdo a las preguntas que guían la conversación. En cada mesa de trabajo se produce un documento reflexivo producto de los relatos.

Cada coordinador del preforo tiene a su cargo socializar ante los participantes el documento final producido por ellos y las preguntas que se derivan de este proceso participativo. Este documento, a modo de relatoría, es el insumo para el informe final de los Preforos realizados, texto que consolida el comité académico del foro y es entregado a los conferencistas y panelistas invitados al Foro Internacional de Educación Inicial como marco de referencia para que desarrollen sus ponencias teniendo en cuenta las características y situación de los niños y niñas, los contextos en los que viven y las condiciones de la atención institucional que se les ofrece. La mayoría de las personas que participan en las mesas de trabajo, asisten al foro internacional y pueden ver reflejado en la dinámica y desarrollo del mismo los resultados de esta estrategia de participación que se propone desde Comfenalco Antioquia.

## Proceso investigativo

A fin de dar cuenta de los saberes construidos por los actores que participaron en los Preforos de 2017, se desarrolla un proceso investigativo de carácter cualitativo, tipo descriptivo e interpretativo retomando aspectos de la investigación narrativa, dado que como lo afirman Sparkes y Devís (2007):

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales. (p.51)

Se utiliza el estudio de las narrativas para comprender el sentido de lo que expresan y sienten los actores, puesto que desde sus relatos y experiencias es posible develar aspectos culturales y sociales frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia, en tanto que “El estudio de las narrativas es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura ‘habla por sí misma’ a través de una historia individual” (Sparkes y Devís, 2007, p.47).

Dichos autores sostienen que las historias que los sujetos narran aportan información sobre sus vidas, mundos y realidades interiorizadas por ellos mismos o por los otros, posibilitando desde procesos investigativos comprender los sentidos de las experiencias vividas; “las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven” (Sparkes y Devís, 2007, p. 51).

Complementario a lo anterior, Blanco (2011) afirma que: “la investigación narrativa implica mucho más que sólo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos... requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado” (p.140); en coherencia con este postulado, se asume la sistematización como parte del proceso investigativo, lo que implica leer, reflexionar, escribir, reescribir, documentarse, volver a escribir para analizar, interpretar y comprender la realidad. Tal como lo expresan Pérez, Barrios y Zuluaga (2014),

...la sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección, organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias y representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. (p.1)

Con el propósito de analizar, interpretar y sistematizar las narrativas de los participantes en los Preforos frente a las violencias y conflictos en la primera infancia, se retoman las voces y relatos de los actores implicados en la experiencia y luego a partir del análisis documental “esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada” (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2014, p.4) en el contexto de la educación inicial.

Siguiendo a Expósito y González (2017), el utilizar la sistematización como método permitió en los Preforos la construcción de saberes y generación de conocimiento en torno a las violencias y conflictos en la primera infancia puesto que:

...la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo... permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (p.1)

Para el establecimiento de tendencias (a modo de categorías) y la comunicación de los saberes construidos por los actores participantes en los Preforos se desarrollaron las siguientes fases:

*Recopilación de la información:* la recuperación de la información primaria se realiza a partir de las mesas de trabajo, dando voz a los actores desde la estrategia de diálogo de saberes. En cuanto a las técnicas para recoger la información se utilizan los conversatorios (grupos focales) y las relatorías que elaboran los coordinadores de cada mesa.

*Ordenamiento de la información:* se procede a organizar la información de las experiencias narradas por los actores en referencia a las violencias y conflictos en tres ámbitos: educativo, social y familiar; teniendo como hilo conductor de la sistematización los siguientes ejes temáticos: Violencias invisibles y manifestaciones, la perspectiva del conflicto en la convivencia familiar, social y educativo, tensiones cotidianas entre los niños y los adultos en el marco de la convivencia.

*Análisis e interpretación crítica de la experiencia:* se realiza el análisis orientado a generar una reflexión crítica y profunda de las voces, sentires, experiencias y discursos (narrativas) con base en los postulados teóricos relacionados con la temática del evento, lo que permite establecer tendencias basadas en la recurrencia de la

información *síntesis de los aprendizajes*; como resultado del análisis y de la reflexión crítica, se configuran tendencias en términos de dos categorías emergentes: identidades y prácticas socioeducativas.

## Voces de los actores

Los participantes en los Preforos tuvieron la oportunidad de expresar opiniones, percepciones, vivencias y experiencias relacionadas con las formas de violencias y conflictos que habitan los entornos en los que algunos niños viven y se desarrollan, otorgándole significaciones y sentidos determinados por sus biografías, el momento histórico y un contexto sociocultural particular.

Las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos (MECT, 2007, p.9).

La descripción de sus voces, el análisis de sus reflexiones y construcciones dialógicas, permiten comprender las situaciones e imaginarios que se ponen en juego y se tejen en los escenarios educativos, familiares y sociales frente a las violencias y el conflicto desde dos tendencias: la primera, nominada *identidades*, la cual recoge los imaginarios y manifestaciones en relación con el conflicto y la violencia en los diferentes contextos; y la segunda tendencia, *prácticas socioeducativas* relacionada con las habilidades para la vida, mediaciones y el rol de los actores en los escenarios educativos convencionales y no convencionales de la educación inicial.

## Categoría Identidades: imaginarios y manifestaciones del conflicto y la violencia en la primera infancia.

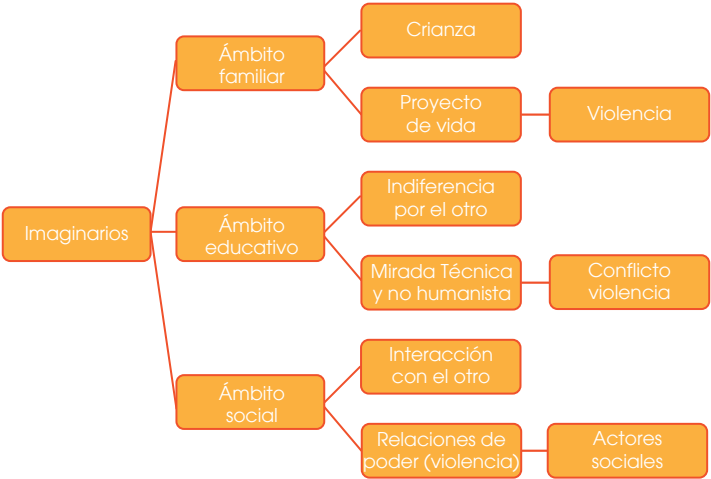
El concepto de “imaginario” (Castoriadis, Bazcko, G. Durand, Maffesoli, B. Anderson) constituye una categoría clave en la interpretación de la comunicación en la sociedad moderna como producción de creencias e imágenes colectivas. Lo deseable, lo imaginable y lo pensable de la sociedad actual encuentra definición en la comunicación pública. Por lo cual, ésta se convierte en el espacio de construcción de identidades colectivas a la manera de verse, imaginarse y pensarse (Cabrera, 2011, p.1).

Cada grupo social, cada sujeto, cada niño o niña crea su propia identidad; es un proceso de reconstrucción y configuración constante y dinámico determinado por múltiples factores e interacciones habitadas por historias y experiencias particulares en donde las voces de las personas y actores diversos develan lo colectivo o grupal. Los imaginarios se visibilizan a través de expresiones, discursos, prácticas y acciones sobre la realidad.

Los participantes en los Preforos configuran sus imaginarios en torno a las violencias y los conflictos a partir de tres subcategorías: la primera, hace referencia a los imaginarios relacionados con el ámbito familiar en los que prevalecen construcciones discursivas en relación a la crianza y al proyecto de vida de las familias. La segunda, se relaciona con el ámbito educativo, refiriendo la indiferencia y la mirada técnica- no humanista de la escuela frente a dicha temática; y la tercera subcategoría, aborda el ámbito social en el que emergen discursos y prácticas que ponen en evidencia las interacciones y relaciones de poder entre los actores en los procesos de conflicto y violencia.

A continuación, se describe en el siguiente gráfico la forma como se estructuran los imaginarios frente a las violencias y los conflictos, a partir de las mediaciones en el ámbito familiar, educativo y social.





*Gráfico 1.* Categoría Identidades. Elaboración propia

El contenido de los imaginarios en el ámbito familiar se relaciona directamente con la crianza en donde se refiere que “los comportamientos violentos de los niños y niñas en los escenarios educativos se deben a la falta de pautas de crianza por parte de los padres de familia”<sup>3</sup>, quienes “por sus problemas internos no realizan un debido acompañamiento”; esta relación se asocia con “la ausencia de las familias en el proceso educativos” y con las diferencias de género enmarcadas en la violencia “los hombres se forman en el machismo y las mujeres en la obediencia”, factor que en las relaciones emocionales afectan los patrones de crianza delegando una responsabilidad mucho más marcada a la madre quien usualmente se ocupa del cuidado y enseñanza de los hijos. Así mismo, se establecen unas percepciones con respecto a los proyectos de vida en donde las tipologías disfuncionales de familia, el abandono y las fuertes prácticas de violencia naturalizadas, en las relaciones de parejas, no posibilitan configurar un proyecto de vida familiar y unas

3. Las expresiones y voces de los participantes en los Preforos se referencian en el texto mediante la utilización de comillas.

relacionales que permitan el acompañamiento del niño y de la niña en su proceso educativo.

En cuanto al ámbito educativo se encuentra que diferentes actores usan el término de “indiferencia” para expresar la “inobservancia por parte de personas que tienen a cargo la educación de los niños y niñas” y que de alguna manera los hace parte de los conflictos que se viven en la escuela. Igualmente, relacionan el escenario educativo como el espacio donde se vive el conflicto, donde los niños y niñas en sus prácticas habituales de juego y de interacción con el otro, manifiestan actitudes y comportamientos violentos que son naturalizados y “que transgreden y vulneran el espacio del otro”, dichos comportamientos se convierten en formas para resolver el conflicto.

Según los actores, una de las causales de estas situaciones se relaciona con la mirada técnica y no humanista que se ha instaurado en algunos escenarios educativos, en donde la labor del agente educativo se centra en la preocupación por cumplir con las orientaciones técnicas, administrativas de los programas más que en lo pedagógico; especialmente en la educación emocional y el cuidado de la vida en las situaciones de conflicto.

Con respecto al ámbito social se identifica fuertemente la construcción de imaginarios en términos de interacciones y relaciones de poder. Expresiones como “no hay comprensión y aceptación por las diferencias de los demás y esto genera conflictos”, “hay temores para denunciar los maltratos y tipos de conflicto en los contextos” y “el conflicto es algo naturalizado en los contextos que hace parte de la realidad y siempre está en nuestras vidas”, evidencian que las relaciones de poder que se establecen se convierten en relaciones de violencia entre algunos actores y de maltrato, “no hay límite entre conflicto y violencia, quien tiene armas tiene el poder”; dicho poder silencia, minimiza e invisibiliza a los otros, quienes en medio de la violencia y la indiferencia social vivencian prácticas discriminatorias y excluyentes.

Estos imaginarios inciden en la configuración de identidad de los sujetos, en sus construcciones subjetivas, sociales, culturales y se manifiestan en comportamientos, actitudes, pensamientos, acciones que en los escenarios educativos, familiares y sociales, se manifiestan tal como lo expresan algunos participantes en un “círculo vicioso de maltrato”, en una “violencia invisible concebida bajo la idea de anular el otro, aún sin ejercer ningún exceso de fuerza física, ni irrumpir en su espacio”, en una imposición ideológica que en ocasiones “invalida, minimiza, las capacidades y motivaciones” del otro.

Para los participantes la violencia también se refleja en las amenazas contantes; en el autoritarismo escolar en donde hay que ser una figura de autoridad porque “si no se representa autoridad al niño, él jamás va a escuchar”; en una insensibilidad por el otro que ocasiona el aislamiento. De igual manera, se manifiesta en las relaciones mediadas por ejercicio de poder, por querer controlar las decisiones del otro, ese otro que pierde la esperanza, porque se ha “naturalizado la violencia como una forma de resolver los conflictos”, “porque todos se ven como enemigos” y “no hay control de las emociones”.

El siguiente cuadro ilustra las manifestaciones más frecuentes de violencia y conflicto identificadas por los actores participantes en los Preforos.



**Gráfico 2.** Cuadro Manifestaciones del conflicto y la violencia.  
Elaboración propia

Muchas de las construcciones en relación con la violencia son mediadas por las representaciones sociales frente al maltrato, el cual se vivencia tanto en el contexto familiar y social como educativo; los niños y niñas presencian actos de violencia en su hogar, barrio, vereda y naturalizan algunas prácticas que son representadas en sus juegos o interacciones cotidianas. El fenómeno oculto del castigo, la intimidación y otros abusos se traducen en conductas que son evidenciadas en la forma como resuelven sus conflictos. La forma de vivir la violencia permea no solo las actuaciones del niño como sujeto, sino el rol del agente educativo y la familia quienes en ocasiones bajo una mirada autoritaria y de control tratan de subjetivar y naturalizar las conductas disruptivas y conflictivas que se viven en el ambiente escolar.

En estos ámbitos también se manifiesta el conflicto mediado por una violencia invisible y una imposición ideológica en la que el adultocentrismo, en ocasiones invalida y minimiza la posición y lugar de los niños y niñas en los contextos educativos, llevando a la nominación y clasificación del otro como “ser violento”, determinando estigmatizaciones que los considera como un sujeto problema, aislado, desmotivado, que no controla emociones. Esta realidad afecta también al agente educativo, a quien se le cuestiona por su papel, rol y mediación en la forma como aborda las situaciones de conflicto y violencia en su práctica pedagógica, dado que ello implica no solo conocer las rutas de atención, sino desarrollar mecanismos efectivos para contrarrestar estas situaciones. En este sentido, encausar la labor pedagógica y formativa para afrontar la pérdida de la esperanza, la garantía de los derechos y el control de las emociones, es uno de los retos para los agentes educativos, quienes en ocasiones se ven enfrentados a múltiples amenazas.

Los actores sociales desde su responsabilidad ética y política en el acompañamiento que realizan a las familias, los niños y las niñas, han de transversalizar sus acciones en la garantía de los derechos a fin de contrarrestar los discursos y prácticas hegemónicas, mediar las situaciones

históricas y sociales de una comunidad que ha vivido en la violencia y que ha naturalizado el conflicto. Ello implica cambiar la perspectiva frente al poder y control en los espacios sociales, culturales y educativos, buscando transformar las prácticas socioeducativas desde la creación de situaciones de aprendizaje con sentido que le otorguen voz y espacios de participación a los sujetos implicados (padres, niños y niñas, comunidad, agentes educativos).

### **Categoría Prácticas socioeducativas: alternativas para la construcción de una cultura de convivencia y paz en escenarios de conflicto y violencia**

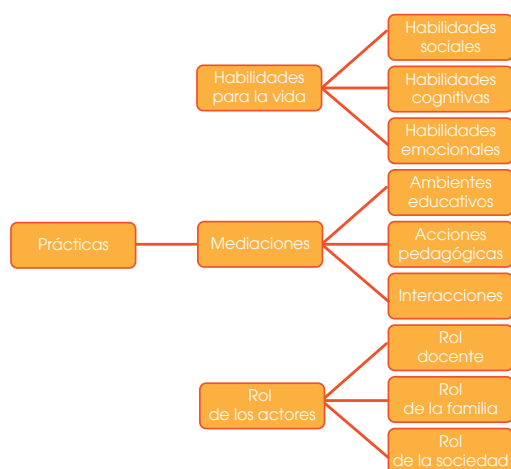
Es en los espacios de convivencia, de socialización, en donde las personas de acuerdo con su cultura y contexto establecen maneras particulares de interacción, las cuales son aprendidas y determinadas por los comportamientos de los otros y la organización de las instituciones, entidades o grupos sociales.

En la actualidad en muchos de los ámbitos que habitan los niños y niñas (familia, escuela, comunidad), está cobrando fuerza otro tipo de relación que amenaza la convivencia como forma para resolver los conflictos y las violencias. Es allí, donde la educación cobra sentido y significado, si se asume como lo postula Pablo Freire (1969), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7).

Para Comfenalco Antioquia (2017), las prácticas socioeducativas se constituyen en un quehacer pedagógico que reconoce a quienes participan en la experiencia educativa como sujetos políticos, de saber, con capacidades y potencialidades; proponen interacciones y mediaciones participativas e intencionadas cargadas de sentido que permiten llevar a cabo procesos dialógicos, reflexivos y críticos para favorecer la lectura de la realidad y reconocen las condiciones y situaciones familiares, sociales, políticas, económicas y culturales. Por tanto,

es necesario construir entre quienes hacen parte del proceso, estrategias que favorezcan la emancipación de los sujetos y la transformación de sus contextos, así como la propia realidad en clave de cimentar el camino hacia la justicia y equidad individual y social.

El siguiente gráfico ilustra el contenido de esta categoría desde las voces y narraciones de los actores participantes en los Preforos.



*Gráfico 3.* Categoría Prácticas socioeducativas.  
Elaboración propia

Para los participantes las practicas socioeducativas develan la relación que se establece entre las mediaciones y el rol de los actores, emergiendo la necesidad de fomentar las “habilidades para la vida teniendo en cuenta el ser, más que el hacer”.

El desarrollo de habilidades para la vida en la primera infancia, además de fortalecer el desarrollo personal, afectivo y social, les permite a los niños y niñas la construcción de identidad individual y colectiva en la medida que les posibilita adaptarse a las rutinas diarias, a los cambios, a las expectativas de los otros, a la cultura y al contexto, a fin de poder resolver conflictos interpersonales



y manejar sus emociones. En voces de estos actores, la educación inicial ha de constituirse en “el proceso de construcción de identidad y arraigo con los niños, niñas y familias” e “implica por parte de los docentes, conocer y respetar el contexto, costumbres y tradiciones de la comunidad, para luego compartirlas y enseñarlas”.

Con el propósito de develar el sentido de las narraciones a partir de las experiencias y vivencias de los participantes de los Preforos en los territorios, se establecen los principales puntos de encuentro y debate frente a la forma como perciben y conciben el conflicto, lo cual implica reflexionar sobre el lugar de los actores, especialmente del agente educativo a quien se le designa la responsabilidad de guiar y promover mediaciones de paz y convivencia.

Los agentes educativos y profesionales de la educación inicial, como sujetos y partícipes en la construcción de mediaciones, han de comprender que esta tarea involucra a varios actores y que solo podrán darse verdaderos cambios sí, y solo sí, asumen con compromiso la práctica pedagógica como eje transformador de la sociedad y de la educación infantil.

Para los actores las mediaciones se establecen desde los ambientes educativos, las acciones pedagógicas y las interacciones, siendo esta última fundamental para darle el lugar al niño, tal como lo expresan “ponerse a nivel del niño, respetarlo, mirarlo a los ojos, darle la oportunidad de expresarse y hacerle saber que es un agente importante y sujeto válido en la sociedad y que su opinión cuenta”.

Una de las demandas para minimizar los conflictos y las violencias con las que crecen, viven y se relacionan a diario los niños y niñas, es la comprensión de los factores de riesgo y los procesos problemáticos que viven en cada ciclo del curso de vida, así como sus emociones y biografías en relación a su contexto familiar, social y cultural.

Para la construcción de paz y convivencia se requiere de ambientes educativos desde los cuales se puedan

crear espacios de participación en “donde los niños, las niñas y adolescentes, expresen sus intereses, necesidades, debilidades, fortalezas, expectativas y metas”; además se generen “asambleas” donde se escuche, reconozca y respete el punto de vista de los demás, con pactos y acuerdos de convivencia a partir de la construcción de reglas, relaciones de autoridad y legalidad entre los sujetos y no de autoritarismo e imposición. Construir desde la participación es:

...pensar en que las intervenciones artísticas y las mediaciones pedagógicas reflejan las interpretaciones que los niños y niñas tienen de su realidad, posibilita fortalecer la convivencia y la participación como sujetos de derechos, por medio de la creatividad en la construcción de nuevas formas de relacionamiento consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Estas construcciones de interacciones en la mediación deben estar reflejadas en las acciones pedagógicas que desarrollan los agentes educativos, quienes desde sus propuestas intencionadas deben “promocionar el trabajo en equipo, por medio de técnicas interactivas enfocadas al respeto por la diferencia”, implementar estrategias “autobiográficas: ¿quién soy?, ¿quiénes somos?, ¿de dónde vengo? y “estrategias de dialogo y de reconocimiento por el otro, educar en la pregunta”: ¿Cuáles son los ciclos de dolor, agresión o abandono? Es decir, estrategias que permitan educar con la convicción de formar seres sociales que aprendan a convivir y respetarse a sí mismos, a los otros y al entorno.

Es importante resaltar que en las voces de los sujetos que participaron de los Preforos, una de las necesidades más urgentes es “empezar a fortalecer las habilidades sociales en el conocimiento de sí mismo, la empatía para ponerse y familiarizarse con la situación del otro, la comunicación asertiva para tener la capacidad de expresar y manifestar las angustias, miedos, temores”. Igualmente, se precisa la valoración de logros y avances en los ciclos de desarrollo y el fomento de las habilidades cognitivas para facilitar la toma de decisiones y la resolución de conflictos; el

manejo y expresión de las emociones como posibilidad de reconocer los sentimientos propios y de los demás, pues estos favorecen que los niños nominen lo que muchas veces han silenciado y para que las familias puedan comprender y resignificar las violencias que han naturalizado.

En coherencia con lo anterior, los actores proponen las siguientes acciones las cuales se organizan según la clasificación de las habilidades para la vida en coherencia con lo planteado por Mantilla Castellanos (2001).

### **Habilidades sociales**

- Favorecer el desarrollo de los procesos de auto regulación, la autoestima, el lenguaje corporal y las relaciones interpersonales.
- Trabajar en el reconocimiento de sí mismo por parte de los maestros y agentes educativos, con el fin de comprender la naturaleza del conflicto, auto perdonar y posteriormente generar propuestas de abordaje del conflicto con los niños y las familias.
- Proponer alternativas pedagógicas que fortalezcan la empatía entre los niños y los docentes.
- Capacidades- reconocer para lo que soy bueno y desde ahí sirvo.
- Guardar silencio y escuchar al otro es el primer paso para resolver una situación, permite entender los intereses de la otra persona.
- Tolerar, como la capacidad de respetar y aceptar las diferencias del otro, entendiendo que la diferencia no es mala.
- Comprender las diferencias de los demás y las perspectivas desde las cuales cada uno ve las problemáticas.
- Promover en los niños proceso de autoevaluación.
- Trabajar el conocimiento de sí mismo, la resiliencia, la sanación y el perdón para que ellos vuelvan a creer.
- Formar en la ciudadanía y la legalidad.
- Implementar con los niños los proyectos de vida.

- Se necesita promover sentimientos de orgullo y respeto por lo que se es y llevar a cabo con los niños, niñas y familias experiencias relacionadas con el conocimiento de su origen, la procedencia familiar y la valoración frente a lo conseguido y producido en los contextos y territorios.

### Habilidades cognitivas

- Formar sujetos autónomos con capacidad para tomar decisiones frente a sus realidades.
- Enseñar a los niños a renunciar y pensar creativamente.
- Enseñar a los niños a resolver conflictos y aprender a dar alternativas sin llegar al desespero y la frustración.

### Habilidades para el control de las emociones:

- Trabajar en pro del reconocimiento de las emociones de rabia y tristeza desde el ¿por qué? ¿cómo? ¿para qué?
- Enseñar a los niños el manejo de la autoestima e identificar su función en el proceso educativo.
- Brindar herramientas para fortalecer los valores y los vínculos afectivos.
- Humanizar la educación, porque cuando el ser humano está emocionalmente bien, todo lo puede hacer.
- Fortalecer valores como la convivencia, solidaridad, respeto y tolerancia.
- Trabajar unidades temáticas de control de la ira y el abandono.
- Trabajar el perdón y la resiliencia.

### Rol de los agentes educativos

Otro de los factores determinantes que emerge desde las narrativas y voces de los actores relacionados con la construcción de paz y convivencia, es el rol que asumen los maestros, equipos bio-psicosociales, madres comunitarias, funcionarios públicos, líderes comunitarios, artistas, gestores culturales y directivos docentes en las interacciones con los niños y niñas; puesto que las relaciones que establecen

configuran una red de poder que determina las construcciones de identidad de éstos, y que su vez, influyen los códigos y sistemas de valores que ellos aprenden en los tránsitos de su vida; dichos valores inciden en las personalidades, construcciones emocionales y en el desarrollo de la autonomía, la mismidad y otraedad.

El agente educativo docente en su rol, ha de reconocer y comprender la diversidad y la inclusión como aspectos inherentes a la convivencia, para “vivenciar los derechos y deberes de los niños y niñas en cada una de las prácticas cotidianas: (acciones de protección, prevención, correctivas, reparativas y de expansión)”; así mismo, debe tener un alto desarrollo de habilidades emocionales que le posibiliten educar en valores, en la autonomía, en la ética, en el amor, en las emociones, lo que le implica una evaluación y mirada de sí mismo, de su vida, de su formación; es decir, dar un lugar explícito a la educación emocional, pues de esta forma puede “ayudar a los niños y niñas a comprenderse como sujetos de derechos, a entender que tienen valores, deberes y normas”.

Para cumplir este cometido, los participantes proponen el diálogo de saberes como estrategia didáctica que posibilita el reencuentro con las historias de vida y biografías de las comunidades que acompañan a fin de interrumpir las miradas y silencios frente a la violencia opacados por el miedo, la angustia, el temor. De esta forma, el agente educativo ha de asumirse como mediador y puente entre el problema y la solución; un docente que comprenda las formas de nombrar verbal y no verbal los significados,





conceptos e interpretaciones de los niños, niñas, familias; que eduque en la justicia social y prepare a sus comunidades para el cuidado y preservación de la vida.

## Rol de la familia

El rol de las familias se centraliza en empoderarlos en la crianza y en la necesidad de “formar y forjar mentalidades positivas en pro de la construcción de un proyecto de vida”; en acompañar a sus hijos en los procesos de desarrollo y aprendizaje cognitivo, social y afectivo; se busca desde los encuentros educativos desarrollar estrategias en pro de la autonomía para la crianza, en el trabajo articulado con las personas e instituciones que interactuarán con los niños y en la construcción de experiencias conjuntas desde las cuales sea posible tomar iniciativas y emprender acciones reparadoras que dinamicen los procesos, fortalezcan las capacidades individuales de ellos y sus hijos en el marco de la corresponsabilidad para la garantía de los derechos.

## Rol de la sociedad

Como ejes centrales para lograr una corresponsabilidad con la protección de los niños y niñas en territorios de paz y convivencia, el rol de la sociedad debe enfocarse a:



- Recuperar la voz y el rol del niño; darle el lugar que se merece en los territorios y familiarizarle con el conflicto desde su propia realidad, sin imponer los pensamientos de los adultos.
- Resolver el conflicto entre las personas implicadas; no delegar la resolución del mismo a un tercero, en el caso de los jardines infantiles a la directora.
- Capacidad de escucha y diálogo.
- Mejorar comportamientos violentos o agresivos y resaltar valores como el respeto y la comunicación.
- Conocer la concepción del Gobierno Nacional frente a la primera infancia en el post- acuerdo de paz, para acompañar los niños en esta transición.
- Denunciar todo tipo de maltrato masculino y femenino.
- Generar mesas de primera infancia; este es un espacio donde se realizan diagnósticos situacionales, se pueden generar ideas, propuestas y proyectos conjuntos y articulados.

Las características de los actores deben centralizarse en un liderazgo compartido que promueva la escucha y la participación; que identifique, reconozca y valore sus historias y la memoria territorial; que evalúe sus prácticas constantemente e implemente un enfoque diferencial; que utilice el arte como medio de expresión. Para ello, además debe formar redes de participación ciudadana, fortalecer los gobiernos escolares, constituir mesas de infancias a partir de metodologías experienciales para la promoción de la cohesión grupal.

## Discusión

Colombia es un país que, a lo largo de la historia, ha experimentado múltiples violencias y conflictos, los cuales han circundado los diferentes ámbitos que habitan sus ciudadanos desde la primera infancia, entre los que se encuentran: la familia, las instituciones educativas, la comunidad y las diferentes estructuras políticas, económicas y culturales.



Diferentes informes de entidades gubernamentales y no gubernamentales indican que en Colombia un alto número de muertes están relacionadas con situaciones que alteran la convivencia familiar y social; entre ellas están la intolerancia, los celos, la infidelidad, el machismo, el incumplimiento frente a obligaciones de manutención y cuota alimentaria de los hijos, las peleas entre pandillas, la inseguridad ciudadana, el narcotráfico, entre otras.

Comfenalco Antioquia reconoce el valor histórico y social del momento actual que vive el país permeado por múltiples situaciones como las descritas anteriormente, y como institución convencida del aporte y la función social de la educación inicial, ve allí un terreno próspero para subsanar rencores fermentados y heredados, dado que:

Educar en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permite tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que desea formar (Ministerio de Educación Nacional, p.42).

Por lo anterior y como aporte a la construcción de estrategias para hacer posible la convivencia y superar pedagógicamente los conflictos, Comfenalco Antioquia realizó en octubre del 2017, el XVI Foro Internacional de Educación Inicial, con el tema; “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz”.

Como antesala a este evento académico, la realización de los Preforos se convirtió en un espacio participativo de construcción colectiva a partir de la estrategia metodológica del diálogo de saberes, el cual permitió generar conocimientos a partir de la sistematización de las percepciones, narraciones, experiencias y lecciones

aprendidas en torno a las maneras en que los niños y niñas viven el conflicto y la violencia, buscando la comprensión de dichos fenómenos para el posterior planteamiento de propuestas pedagógicas o estrategias que impacten los practicas, y por ende, las mediaciones que se establecen en la educación inicial.

Como se expresó en el apartado de las categorías, del análisis de lo expresado en las voces de los actores, emergen dos tendencias: *Identidades*, la cual da cuenta de los imaginarios y manifestaciones en relación con el conflicto y la violencia en los diferentes contextos rurales-urbanos; y la segunda tendencia, las *Prácticas socioeducativas*, que hace referencia a las habilidades para la vida, las mediaciones y el rol de los actores en los escenarios que habitan los niños y niñas.

La identidad se comprende como una característica exclusivamente humana que se construye en las interacciones que el sujeto a lo largo de su vida establece en su contexto social, cultural, familiar, histórico; así la identidad individual hace parte de una identidad colectiva donde se aprende, reaprende, interpreta y se atribuye significados a los signos, códigos, símbolos, valores que van configurando su personalidad, carácter y estilo de vida, tal como lo manifiestan algunos autores como Erikson (1989), Jordán, Ortega y Mínguez (2002), y Dossier (2002). La identidad está sujeta a las producciones colectivas y experiencias individuales de vida que se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida.

Desde esta perspectiva, en la construcción de la identidad coexisten condiciones sociales, culturales, familiares, y cualidades diversas que no son estáticas, que evolucionan, modifican e incorporan elementos que constituyen las características propias del sujeto, las cuales se comparten con los miembros de su propio grupo cultural (Correa y Restrepo, 2017); y es en esta mirada que es importante relacionar los imaginarios que tienen y las manifestaciones que identifican los actores que participaron en los Preforos frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia, en

tanto se convierte en un eje de análisis para comprender las prácticas socioeducativas de estos territorios en el ámbito familiar, educativo y social.

En lo familiar los imaginarios que emergen desde las narraciones de los actores se relacionan con los comportamientos agresivos y las formas violentas de resolver los conflictos por parte de los niños como consecuencia directa de la crianza, la falta de pautas y prácticas que fomenten la autoestima, autonomía y el respeto a la diferencia; la ausencia de los procesos educativos centrados en lo emocional y afectivo, y las diferencias de género por la cultura patriarcal.

Lo anterior plantea la necesidad de analizar las relaciones que se configuran alrededor de la familia y crianza como categoría centralizada en las interacciones humanas y relaciones de afecto y poder, la cual influye en la formación de los niños; formación que en los escenarios educativos convencionales y no convencionales son cuestionadas en cuanto al acompañamiento, el abandono o la falta de norma, bajo un discurso que caracteriza además una problemática con relación a la caracterización de las familias y sus proyectos de vida desde la función educativa que deben asumir.

Para Eraso, Bravo y Delgado (2006), la crianza se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres; por su parte Izzedin, Pachajoa (2009), caracteriza la crianza desde “tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias” (p.109). Los autores comprenden las pautas en relación con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos, siendo portadoras de significaciones sociales; las prácticas de crianza, como un conjunto de acciones, comportamientos aprendidos de los padres, ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños, y las creencias, como el conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos.

Según Aguirre (2000) las personas –padres o cuidadores– responsables de la crianza de los niños en sus primeros meses y años de vida, pueden seguir o no los patrones o costumbres, todo depende de las circunstancias de índole económico, social, cultural, personal, educativo y familiar que rodean al niño en su proceso de crecimiento y desarrollo, así como también de las diferentes creencias y conocimientos de las personas a cargo de la crianza de los niños.

Cada cultura, por tanto, es la encargada de promover las pautas de crianza con el fin de transmitir generacionalmente valores, costumbres y normas en cada sociedad, las cuales dotan de sentido y significado las interacciones sociales de cada sujeto e inciden en la construcción de identidad. Por eso, cuando se habla de pautas es necesario remitirse a la historia de cada sociedad y a las biografías de cada persona a fin de comprender las actitudes que se han tenido respecto a la infancia, y por qué ahora se han convertido en sujetos de las diferentes políticas educativas y de atención integral, que plantean el cómo deben ser educados los niños según las características de cada contexto social, cultural y familiar en los que se encuentran inmersos.

En consecuencia y en el marco de contextos de violencia y conflicto, la crianza relacionada con el conjunto de acciones, comportamientos, valores y normas que orientan las familias o cuidadores y que además está mediado por las construcciones y creencias culturales, son determinantes en los roles, comportamiento, actitudes que los niños y niñas manifiestan en los escenarios educativos frente a situaciones problemáticas o conflictivas, tal como lo plantea Ramírez (2002):

Las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos; como prácticas de crianza inadecuadas: afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto externos como internos. (p. 1)

Además de ello, es importante decir que los aprendizajes sociales, éticos y afectivos que construyen los niños se relacionan directamente con los estilos y pautas de crianza implementados por las familias o cuidadores, los cuales, no son homogéneos, ni automáticos; son diferenciados de acuerdo al contexto, la historia de vida, la cultura y los valores. Así se encuentran estilos de prácticas permisivas, autoritarias, democráticas o mixtos en los que se dan relaciones de autoritarismo, adulcentrismo, pluralismo, democracia y que juegan un papel determinante en la construcción de la norma y el acompañamiento humanizado que se le da a los niños en el proceso educativo. Hecho relevante, para la educación inicial por un lado, por la caracterización que se hace de las ausencias, el abandono, la falta de norma-acompañamiento con respecto a las familias, y por el otro, para pensar en los procesos educativos y los acompañamientos afectivos e inteligentes que se requieren para la formación de las familias y sus proyectos de vida.

Ahora bien, en el ámbito educativo estos estilos y prácticas de crianza son reflejados por los niños y niñas en sus actividades cotidianas, en sus prácticas de juegos; en ocasiones, se hacen evidentes actitudes, comportamientos, lenguajes y manifestaciones de agresión que violentan el espacio del otro. Frente a esta realidad, son varios los cuestionamientos en relación al papel de la familia y el rol del docente como mediador. Selene Villanueva (2014), en su investigación encuentra que la violencia en los escenarios educativos se relaciona con la falta de afecto y las relaciones entre padres e hijos, la autora describe que cuando el lenguaje está cargado de violencia o de palabras altisonantes, los niños y niñas recogen estas conductas que posteriormente llevan a la escuela como un comportamiento normal; así mismo refieren que aun cuando se presentan estas conductas en las escuelas, algunas veces los profesores parecen ignorarlas, creando impunidad e injusticia, y esto les causa frustración por no saber cómo actuar; no obstante indican que la falta de ejemplo, enseñanza en valores en los hogares y de diálogo con los padres por el mismo temor a

las diferencias culturales y éticas, son ejes positivos para la violencia y el conflicto.

Otro factor que se relaciona con el conflicto y la violencia se establece frente al imaginario que sobre la atención integral se está imponiendo, relacionado con la mirada técnica y no humanista de los procesos que centran el valor del quehacer de los agentes educativos en el cumplimiento de las orientaciones técnicas y administrativas de los programas y no en la labor pedagógica, y el acompañamiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje y acciones educativas particulares para promover el desarrollo emocional y el cuidado de la vida en circunstancias de conflicto. Situación que dista de lo planteado en el Acuerdo 58 de 2011<sup>4</sup>, en la función epistemológica, teológica, filosófica y pedagógica del sistema de atención integral, la cual reconoce al niño y a la niña como un ser histórico, lúdico, con derechos; co-partícipes de su propio desarrollo; que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea. Seres que aprehenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, avanzan en procesos de autonomía y participación, que son protagonistas de la construcción de sus aprendizajes, con capacidades para crear, imaginar, resolver situaciones de la vida cotidiana y enfrentar desafíos. Es por ello que los actores participantes consideran que se debe reflexionar desde la práctica en torno a la labor pedagógica y el papel que se les está asignando al niño y al agente educativo en cuanto al reconocimiento, las relaciones-interacciones entre educando, educador, familia y los procesos pedagógicos implementados.

La interacción se puede definir como un “fenómeno social total” como lo exponen Marc y Picard (1992); es un fenómeno en el cual la totalidad de la sociedad y sus instituciones está implicada, y dentro del cual interactúan muchas dimensiones, psicológicas, sociales y culturales; así la interacción es concebida como un proceso de comunicación, pero también

hace alusión a los “fenómenos sociales contruidos dentro de marcos espaciotemporales culturalmente marcados por códigos y rituales sociales” (p.17).

Para los participantes en los Preforos el conflicto se vive como algo natural e inmerso en las interacciones sociales en las que la indiferencia y poca aceptación por la otraedad de los sujetos conlleva a acciones y manifestaciones violentas que en las practicas socioeducativas promueven silencios, aislamientos, pérdida de la esperanza, nominaciones y clasificaciones que discriminan, excluyen y segregan a los “otros”. En estas prácticas se evidencian relaciones e interacciones de poder y control, mediante acciones y actuaciones autoritarias que no dialogan con las construcciones colectivas que se requieren para las sociedades justas, como lo expresa Adorno y Cois (1950): “el autoritarismo se ve como una tendencia general a colocarse en situaciones de dominancia o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo” (p. 27).

En este sentido, pensar en las relaciones de poder e interacciones que favorezcan los procesos de convivencia en los escenarios educativos y minimicen las violencias naturalizadas y los conflictos, exige formar a los sujetos en relaciones de autoridad emancipadoras y democráticas, de forma tal que la relación niño, agente educativo y familia parta del establecimiento de acuerdos con base en el reconocimiento de las capacidades, necesidades del otro como sujeto de aprendizaje social y cultural. Todo ello hace posible la construcción de la confianza, el agenciamiento y el empoderamiento de los niños y las familias para aceptar las normas y renunciar a la indiferencia. “Las escuelas que se asientan en culturas largamente autoritarias, presentan dificultades serias para incorporar propuestas innovadoras basadas en la participación de todos, la expresión democrática y el respeto a la diversidad” (UNESCO, 2008, p. 56).

Para Bleichmar (2008): “Construir legalidad pasa por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia



el otro y por la forma en cómo se define el universo semejante” (p.38); lo que sin duda implica repensar cuáles son las construcciones que desde la legalidad se realizan en las prácticas pedagógicas y cómo mediar las interacciones con el otro para construir reglas, normas y formas de actuaciones en el marco de la igualdad y equidad, en donde sea posible instalar condiciones para todos y por el otro, así como reflexionar frente al ejercicio de la práctica a fin de generar acciones que promuevan la convivencia, el respeto y reconocimiento del otro, dando más relevancia a la formación del ser que al hacer.

Urge avanzar en el reconociendo de que las prácticas en lo educativo se constituyen en un quehacer pedagógico en tanto se reconoce a quienes participan de la experiencia formativa como sujetos políticos, de saber, con capacidades y potencialidades. En las voces de los actores que participaron en los Preforos, se instaura la necesidad de construir mediaciones y ambientes educativos que favorezcan los procesos de interacción-participación mediante acciones pedagógicas y propuestas educativas que permitan educar con la convicción de formar seres sociales, que aprendan a convivir con otros, aceptando las normas compartidas; todo ello desde la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento divergente, la participación real, el juego y la lúdica que posibiliten, además, la fluidez de los pensamientos de los niños otorgándoles la voz y permitiéndoles participar en las discusiones o inquietudes que puedan presentar; es decir, formar en habilidades para la vida como eje de una educación humanizada.

Ellen McGinnis y Arnold P. Goldstein (2012), plantean que las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales a ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños y niñas cumpliendo con unos objetivos básicos:

- Brindar a los niños elementos de socialización y cortesía.
- Aportar a los niños herramientas de asertividad.
- Darles a los niños elementos de prevención y manejo de conflictos.
- Propiciar en los niños la construcción de vínculos sociales.

Comprender que las prácticas educativas transcurren en realidades habitadas y vividas por sujetos, subjetividades, interacciones e historias, demanda de los actores y agentes educativos vinculados a la educación infantil, la identificación de problemáticas que viven los niños desde una actitud proactiva a fin de aportar desde el conocimiento; desde el pensamiento comprensivo, crítico y reflexivo a la transformación y construcción de tejido social con sentido ético.

Ello precisa favorecer los ambientes educativos y la construcción de la identidad de los niños, familias, poniendo en discusión la práctica y la congruencia entre los discursos y las construcciones subjetivas que realizan en correlación a la infancia, la violencia, el conflicto y las interacciones, a fin de promover espacios participativos y la construcción de ciudadanía. Por ello, no solo se requiere el conocer el desarrollo de los niños, sino formarlos integralmente desde las habilidades para la vida en las que prime el desarrollo humano, el fortalecimiento de las capacidades para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida:

...no se trata sólo de fortalecer la capacidad para enfrentar dificultades, sino fomentar y estimular el desarrollo de valores y cualidades positiva que esencialmente tiene que ver con las relaciones, con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo que nos rodea (Castellano 2001, p.3).

Esta realidad exige por parte de los agentes educativos responsabilidad ética y política para afrontar con mayor pertinencia las dinámicas y cambios sociales; actitud que permite transcender en la experiencia educativa costumbres y prácticas enmarcadas solo en el cuidado,

las interacciones dominantes carentes de sentido pedagógico y los modos de segregación y exclusión a los cuales se ven abocados en la vida cotidiana los niños, las niñas, las familias, y en muchos casos las organizaciones y actores comunitarios. Ello propone retos en cuanto a la imperante necesidad de implementar prácticas socioeducativas que aporten a la construcción de las subjetividades e identidades de los niños y las niñas que respondan a la diversidad y al cambio permanente de los contextos.

La formación para la resolución de conflictos y para la mediación puede considerarse una estrategia central para el desarrollo de proyectos de formación para la participación, pues estos conllevan un fortalecimiento de los actores y cambios significativos en la distribución del poder. En este marco, es de esperarse que se presenten conflictos para los cuales se deben prever estrategias que permitan encontrar un nuevo equilibrio (UNESCO, 2008, p.57).

## Conclusión

La violencia y el conflicto en los escenarios educativos como eje de análisis en las mediaciones y prácticas socioeducativas implementadas por los actores de la educación inicial en el marco de la atención integral, es un eje de análisis en cuanto a las prácticas, los discursos y las construcciones subjetivas, si se quiere avanzar en la creación de ambientes educativos y mediaciones que promuevan la paz, la ciudadanía, la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro; ello implica la promoción de habilidades en las que se les facilite a las familias, a los agentes educativos y a los niños y niñas el reconocimiento de sus proyectos de vida, su identidad y la construcción de autonomía, liderazgo y agenciamiento.

Desde esta perspectiva, se propone reflexionar en la necesidad de apropiar desde lo educativo un enfoque desde las habilidades para la vida que, en relación con el enfoque de desarrollo humano propuesto por el sistema

de atención integral, permita transformar los procesos de interacción entre agente educativo, niño y familia, en tanto que desde las mediaciones pedagógicas se puede promover el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y estéticas que faciliten la minimización de la violencia y el conflicto; como refiere Mantilla Castellanos (2001): “las habilidades para la vida contribuye a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos” (p. 3).

En este sentido, se hace necesario implementar acciones y propuestas educativas que orienten la labor pedagógica hacia el desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la resolución de problemas y conflictos de manera pacífica, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, el manejo de emociones, sentimientos, tensión y estrés para empoderar al niño, a la niña y las familias frente a su proyecto de vida, su personalidad y desarrollo humano.

La práctica pedagógica ha de entenderse como mediación, oportunidad, indeterminación, incertidumbre, dado que se desarrolla en una gran variedad de entornos y condiciones en los que viven los niños y niñas, y variadas singularidades en sus formas de ser y aprender, lo que le implica pensar en currículos flexibles que posibiliten implementación de estrategias y experiencias pedagógicas estéticas e innovadoras que partan y reconozcan la diversidad.

La educación inicial precisa de actores capaces de entablar diálogos problematizadores argumentados en el conocimiento y la realidad; demanda saber escuchar y responder a preguntas surgidas de la curiosidad y capacidades de los niños; requiere que ellos reconozcan que la educación implica tomar decisiones que los empodere con confianza y orgullo.

En síntesis, una educación inicial pertinente y de calidad para los tiempos actuales ha de estar acompañada por agentes educativos y profesionales con un bagaje cultural sólido; con orientación política, ética y social; con capacidades de reflexión crítica sobre su propia práctica desde el pensamiento creativo, flexible y la sensibilidad estética. Han de poseer una visión pluricultural, multidimensional y social que respete y valore la diversidad, la cultura y la tradición histórica; que implemente prácticas y mediaciones hegemónicas orientadas hacia la acción desde el análisis de las situaciones históricas, contextuales y el respeto por los derechos de los niños.

Reconocer al niño como un ser y sujeto de derechos, supone reconocer en él unas particularidades y singularidades que lo hacen único e irrepetible; cada niño vive y se desarrolla en contextos y condiciones diferentes; cada uno posee su manera específica de interactuar, crecer, conocer y aprender.

Igualmente implica, la creación de ambientes en los que cada niño y niña pueda encontrar las mejores posibilidades para el sano, seguro y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego, la formación de la confianza básica y el fortalecimiento del vínculo afectivo, como ejes fundamentales del desarrollo humano (Zapata, 2013, p. 94).

La temática de las violencias y conflictos en la primera infancia se constituye es un asunto que ha de ser investigado a mayor profundidad desde las ciencias sociales y de la educación. Las voces de los actores participantes en los Preforos muestran que es un fenómeno que paulatinamente se ha instalado y naturalizado en los ambientes educativos y que urge abordarlo desde propuestas pedagógicas y prácticas humanizadas centradas en el desarrollo humano, social, ético y político de todos los participantes en dicho proceso, con miras a construir escenarios de paz a partir de compromisos y acciones democráticas y de ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinsom, D.S. y Sanford, R.N. (1950): *La Personalidad Autoritaria*. Nueva York: Harper. (Existe trad. castellana).
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En: *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 11-25). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, DF), 24(67), 135-156. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci_arttext)
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. *In conferencia, Cátedra Abierta*. Aportes para Pensar la Violencia en las Escuelas (No. 1).
- Cabrera, D. (2011). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Documento académico. Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra. España. Recuperado de: [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143\\_cabrera.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf)
- Comfenalco Antioquia. (2017). *XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz"*. Recuperado de: <https://reports.idiomasblendex.com/comfenalco-lo-invita-participar-del-16-foro-internacional-de-educacion-inicial/>
- Consejo de Medellín. (2013). Acuerdo 54 de 2015. Regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Gaceta Oficial No. 4356. Recuperado de: <https://medellin.edu.co/buen-comienzo/politica/496-acuerdo-054-de-2015/file>
- Consejo de Medellín. (2011). Acuerdo 58 de 2011. Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo. "Por medio del cual se adopta la política pública de atención integral a la primera infancia Buen Comienzo, se desarrolla un sistema de atención integral y se modifica el Acuerdo 14 de 2004". Recuperado de: <https://medellin.edu.co/buen-comienzo/politica/497-acuerdo-058-de-2011/file>
- Correa, J. y Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades Medellín: Publicar T, Sello Editorial TdeA

- Dossier. (2002). Para una Educación Intercultural. *Teoría: El concepto de identidad*. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossierintercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>
- Eraso, J, Bravo y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/308725881\\_Creencias\\_Actitudes\\_y\\_Practicas\\_sobre\\_Crianza\\_en\\_Madres\\_Cabeza\\_de\\_Familia\\_en\\_Popayan\\_Un\\_Estudio\\_Cualitativo](https://www.researchgate.net/publication/308725881_Creencias_Actitudes_y_Practicas_sobre_Crianza_en_Madres_Cabeza_de_Familia_en_Popayan_Un_Estudio_Cualitativo)
- Erikson, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid, Taums Humanidades.
- Expósito Unday, D. y González Valero, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es).
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica para la libertad*. Traducción de Lilian Ronzoni. México. Editorial Siglo XXI.
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- Izzedin Bouquet, R. y Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*. 15(2), 109-115. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=pt&tlng=es)
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. 14, 93-119
- Mantilla Castellanos (2001) *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Recuperado de: [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115\\_849.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf)
- McGinnis, E. y Goldstein, A. (2012). *Programa de habilidades para la infancia temprana. (La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil)*. Material de apoyo para el programa: "Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños". Unión Temporal: Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar Humano – SURGIR. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/habilidades\\_infancia.pdf](https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf)



- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires- México: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?* Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación Inicial. Documento No 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación en el marco de la atención integral*. Bogotá: Panamericana, Formas e impresos S.A.
- Pérez, M., Barrios, M. y Zuluega, Z. (2010). *La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/2412/8618/4687/Sistemtizc%20como%20investigc%20Javeriana2.pdf>
- Ramírez, M (2002). *Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. Apuntes de Psicología. 20(2), 7-15.*
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. 43-68.*
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Coordinadora General, Rosa Blanco; Compiladora, Carolina Hirmas. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Villanueva, S. (2014). *Aulas equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Zapata, B.E. (2013). *Ser niño entre lo visible y lo invisible: Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. Revista Infancias – Imágenes. 11(1). Enero - junio. 92-98*





# 4

## ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR EL CONFLICTO Y LAS VIOLENCIAS EN LA PRIMERA INFANCIA.

*Yor Mary Taborda Montoya<sup>1</sup>*

"Enseñar no es transferir conocimiento, si no crear posibilidades para su producción o creación".  
Paulo Freire.

### Presentación

Este capítulo surge de un proceso de investigación documental y de análisis categorial de ocho experiencias significativas nacionales e internacionales de educación inicial, presentadas en el XVI Foro Internacional de Educación Inicial "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz". Estas experiencias han dedicado parte de su labor pedagógica al acompañamiento de los niños, las niñas, las familias y la comunidad; a la experimentación y construcción de metodologías y nuevas formas para hacer posible la convivencia en los ámbitos familiar, educativo y social.

El núcleo que dio significado y sentido a este ejercicio investigativo fue la identificación, interpretación y caracterización de estrategias que permiten abordar de manera pedagógica el conflicto y las violencias en la primera infancia.

---

1. Gestora Pedagógica, Coordinación de Niñez- Comfenalco Antioquia, Medellín-Colombia. [yor.taborda@comfenalcoantioquia.com](mailto:yor.taborda@comfenalcoantioquia.com)



En este capítulo por medio de la interpretación y los análisis de contenido, se devela el origen y lo íntimo, en cuanto a las concepciones, características y relaciones que estas experiencias engloban desde las metodologías y estrategias de acuerdo a los contextos y condiciones en los que se implementan y a los sujetos que participan de ellas.

Del análisis sistemático realizado a las estrategias, surgen siete categorías en torno a las alternativas educativas que permiten construir nuevas formas de relación e interacción entre los sujetos, que aportan a su reconocimiento, autonomía y la transformación de su propia realidad y contexto, favoreciendo así la superación pedagógica de los conflictos y las violencias que se experimentan en la vida cotidiana y que afecta de manera nociva la integralidad de los niños y niñas de la primera infancia.

De estas siete categorías emergen los aspectos centrales de las diferentes estrategias, en cuanto a qué las configura y cuáles son los sentidos e intenciones que las sustentan, estos aspectos se denominan ejes estructurantes. Entre ellos se encuentran: La educación, vía para la convivencia y la construcción de paz, el niño y la niña como sujetos políticos y de derechos, el lugar y la vinculación de la familia en el proceso educativo y la experiencia como ambiente de aprendizaje. Así mismo se infieren los elementos que caracterizan las estrategias, entre las que se encuentran los sujetos que hacen parte del proceso, los escenarios donde se desarrollan, las técnicas y herramientas utilizadas y los efectos y transformaciones que éstas producen en quienes hacen parte de la experiencia. Estos elementos se denominan componentes, ellos son: Habilidades emocionales y reconocimiento del ser, participación y ciudadanía, el juego y los lenguajes expresivos.

**Palabras clave:** educación inicial, estrategias, convivencia, construcción de paz, sujetos políticos, habilidades emocionales, participación, lenguajes expresivos.

En las diferentes experiencias de educación inicial, las estrategias pedagógicas para abordar el conflicto y las violencias con los niños y las niñas en la primera infancia, han surgido en relación con su enfoque e intención educativa en cuanto a la formación de los niños, las niñas y las familias, de acuerdo con las características particulares en esta etapa del curso de vida y a las condiciones emocionales, sociales, familiares, económicas y culturales, según el momento histórico y el lugar en el que se desarrolla la experiencia.

Por ejemplo el Programa 50/50: Educación Emocional en la primera infancia, tiene un énfasis en la promoción del vínculo afectivo y las habilidades emocionales de los niños y las niñas; surge del reconocimiento de las condiciones de las familias y tiene el propósito de potenciar sus fortalezas y capacidades como factores protectores para quienes la integran:

Se encuentra fundamentado conceptualmente a partir de dos necesidades específicas identificadas en la población atendida: la necesidad de desarrollar estrategias para favorecer el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los niños, niñas y sus familias; y la necesidad de desarrollar estrategias para potenciar las habilidades emocionales en la primera infancia a partir del fortalecimiento del vínculo familiar. (Zapata, 27 de octubre de 2017)

Y como dispositivos para viabilizar las diferentes acciones que se proponen, no son lineales, ni se reducen a lo instrumental, se contextualizan de acuerdo a las características de la experiencia educativa, al tipo de relación que establecen entre los niños y las niñas, ellos con las familias y los agentes educativos, las habilidades socio emocionales con las que cuentan, al tipo de conflicto y agresiones que se presentan, y las destrezas y oportunidades de transformación que encuentran los docentes en las situaciones. Bien es el caso que plantea El doctor Pacífico, Paz A Bordo,

Para el año 2016 y de acuerdo a las nuevas necesidades, surge la estrategia metodológica “El doctor Pacífico, PAZ A BORDO” quien viene a visitar a los niños, las niñas y los adolescentes, con el fin de sensibilizarles para que recuerden los valores y el potencial existente en cada uno de ellos, buscando el conocimiento de sí mismo, como punto de partida para comprender al otro o los otros. (Barrera, Gallego y Céspedes, 27 de octubre de 2017)

De manera general, la intencionalidad educativa se enfoca a potenciar en los niños, las niñas, las familias, docentes y actores comunitarios la reflexión en torno a las causas, condiciones, imaginarios o personas que causan o fomentan el surgimiento de los conflictos, situaciones agresivas o violentas. Así como a la promoción de su análisis y la implementación de nuevas formas para convivir en la diversidad, en los entornos familiar, institucional y comunitario por medio de las propuestas “se promueve la educación emocional como estrategia de paz y convivencia, generando espacios de formación para las docentes y la familia sobre la importancia y el sentido de la educación emocional en la labor pedagógica y en el hogar” (Mahecha, 27 de octubre de 2017).

Lo anterior es coherente con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional (2014), el cual propone que las estrategias en la educación inicial:

Configuran el cómo para el desarrollo de la práctica pedagógica, por lo que tienen en cuenta el rol del adulto y las posibilidades que ofrecen a las niñas y los niños, así como los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades que se proponen para el potenciamiento de sus procesos de desarrollo. En tanto estrategia intencionada, cuenta con una estructura que la caracteriza y que deriva en el desarrollo de procesos y no de actividades discontinuas; así mismo, favorece la reflexión sobre el hacer y su ajuste desde el sentido pedagógico que se deriva del marco de la educación inicial. (Camargo, Reyes, y Suárez, 2014, p. 81)

## Ejes estructurantes de las estrategias

Dan cuenta de las posturas, intenciones y el fin último que subyacen a las diferentes estrategias, las cuales buscan movilizar y sensibilizar a los participantes de la experiencia frente a su realidad, a fin de lograr transformaciones estructurales a nivel político, formativo, cultural y familiar. Estos tres ejes son: La educación, vía para la convivencia y la construcción de paz, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos y de derechos y el lugar y la vinculación de la familia en el proceso educativo.

### La educación, vía para la convivencia y la construcción de paz

Las experiencias educativas y pedagógicas socializadas, reconocen que los conflictos forman parte de la vida y siempre están presentes, se requiere formar desde los primeros años capacidades para tramitarlos y encontrar en ellos una oportunidad formativa y pedagógica para construir otras formas de comprender, relacionarse y convivir. Estas formas se aprenden, transmiten y apropian en los diferentes entornos en los que se desarrollan o influyen en los seres humanos desde primera infancia como son: la familia, los amigos, los espacios educativos, de juego y ocio, los medios de comunicación y el entorno social y comunitario. Este es el caso de del proyecto Infancias entre Casquillos y girasoles, la cual permite ilustrar este planteamiento desde la realidad de la primera infancia:

Los niños y las niñas entre los 3 y 4 años se muestran capaces de entender y expresar sus emociones; al empezar a controlarlas se le denomina “regulación emocional” y es la competencia que logran para medir o moderar sus reacciones. A su vez se pueden anticipar y evaluar lo que los otros hacen al expresar sus sentimientos y comportamientos. Dicho control se relaciona con la perspectiva que los otros y los adultos tienen sobre ellos; sus cambios paulatinos de la alegría a la pataleta abren paso a la comprensión y regulación emocional (Del Valle, 27 de octubre de 2017).



Las propuestas desarrolladas son transversalizadas o acogen principios o valores universales como el respeto, la solidaridad y la justicia, el reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas, la no discriminación y la participación. Sus fines tienen que ver con el fortalecimiento de la comunicación, la capacidad para tomar decisiones, tramitar, negociar, reparar y afrontar los conflictos, el desarrollo del pensamiento crítico y una actitud creativa para construir formas y relaciones estéticas para convivir. Muestra de ello es la experiencia La Asamblea, estrategia pedagógica para el conflicto y la autonomía:

...esta consiste en encuentros diarios, dirigidos a analizar las situaciones de conflicto que se presentan en el Centro de Atención y que requieren de nuevas formas de actuar, o la valoración de conquistas alcanzadas por los niños y las niñas (Urrego y Meneses, 27 de octubre de 2017).

Lo antes expuesto coincide con los postulados de la Unicef al plantear que la educación para la paz es:

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional (Unicef, 2013, párr. 3).

Es en este contexto, que las diferentes experiencias se constituyen en un escenario de transformación que afianza en los sujetos, actores de la comunidad educativa y en algunos casos, comunidad u organizaciones sociales, una cultura de desarme emocional, de empatía, reconciliación, solidaridad, respeto a la diversidad y tolerancia, que promueven el diálogo y otras formas de relación y encuentro, buscando desde múltiples metodologías y herramientas la comprensión frente a la razón de los conflictos, la manera de ser tramitados de manera no violenta (Arboleda, Herrera y Prada, 2017), y la formación en los niños, niñas, familias y comunidad de

criterios y principios éticos y estéticos frente al respeto por el otro y por la vida en todas sus dimensiones.

## El niño y la niña como sujetos políticos y de derechos

En general, el análisis de las estrategias evidencia que en la implementación de estas, los niños y las niñas han sido reconocidos como sujetos centrales, puesto que en este momento del curso de vida se configura el desarrollo neurológico, cognitivo y físico, las relaciones socio afectivas, se forma la inteligencia emocional, surge la interacción con lo otro y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía.

En este sentido, las estrategias desarrolladas asumen una concepción y comprensión de los niños y niñas, quienes en palabras de Castañeda y Estrada son:

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

Muestra de lo anterior lo refleja el proyecto Infancias entre casquillos y girasoles donde:

...los niños, niñas y las familias investigan, realizan preguntas y plantean posibles respuestas referente a las semillas, la siembra y el cuidado de las plantas. Mediante las asambleas, los diálogos metacognitivos entre la maestra y los estudiantes, eligen de manera abierta sembrar semillas de girasoles (Del Valle, 27 de octubre de 2017).

Esto evidencia que los niños y las niñas son protagonistas en los diferentes espacios, momentos y acciones propuestas por ellos o para ser desarrolladas con ellos, son quienes

desde sus sensaciones y comportamientos presentan la ruta u orientan los desarrollos y avances de los procesos, en cuanto a las formas de comprensión, los niveles de implementación, la transformación de las prácticas, frente a las situaciones problemáticas y los requerimientos y ajustes que estas deben tener para lograr mantener el fin para el cual fue creada e incrementar el nivel de cualificación de la experiencia.

Lo anterior da cuenta de la disposición, observación y escucha que requieren tener o desarrollar los docentes y demás profesionales y agentes de la educación inicial, para resignificar la voz, la imagen y el lugar que frente a los niños y niñas muchos han tenido desde enfoques educativos tradicionales.

Caso similar debe vivir la familia y la comunidad; se hace necesario que los niños y las niñas en estos escenarios sean reconocidos desde su potencial, su capacidad creadora y de movilización de nuevas ideas, concepciones y representaciones simbólicas y reales frente a la convivencia, el equilibrio y el desarrollo humano desde la primera infancia.

### El lugar y la vinculación de la familia en el proceso educativo

En las diferentes experiencias, la familia o adultos significativos han sido invitados a ser parte activa de los procesos, con el fin de promover a partir del afecto su función educativa, desde lo que les representa cada niño y niña; recordar su responsabilidad en el proceso de crianza; generar una estrecha y fecunda relación y comunicación; potenciar al máximo la capacidad de acompañar a sus miembros desde el cuidado, desarrollo y aprendizaje y generar de manera permanente posibilidades para su cualificación y transformación. Llegó Carta del programa 50/50, es una de las estrategias que pretende aportar a este propósito desde:

...fortalecer los vínculos afectivos entre las familias, los niños y las niñas; se potencia la seguridad, el amor propio, el sentimiento de valía a partir de comprender el lugar significativo que ocupan en la vida de quien le escribe la carta (Zapata, 27 de octubre de 2017).

Igualmente, desde las estrategias se busca que la familia o adultos significativos, encuentren un espacio de aprendizaje y conocimiento, que sientan que contribuye en su formación humana y les aporta en términos de resolver los problemas de la vida cotidiana, de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria y de la educación de sus hijos. El proyecto Tejiendo Sueños, construyendo sentimientos, vincula a los padres y:

...aborda la experiencia por medio de talleres enfocados en la crianza respetuosa y en la promoción literaria, convocándolos a reuniones tanto individuales como colectivas para promover el buen trato con sus hijos usando como estrategia el grupo de promoción literaria (Mahecha, 27 de octubre de 2017).

Los procesos de formación relacionados con el reconocimiento, desarrollo infantil, la educación emocional, la participación y las formas de abordar los conflictos, buscan que los padres o adultos significativos adquieran conocimientos y habilidades, que les permita cimentar sus convicciones frente a la crianza, estimular intereses vitales, consolidar motivaciones y aportar a su autodesarrollo y educación.

De la misma manera, se espera establecer una relación coherente, activa, reflexiva frente a la institución educativa y los procesos de formación en los que se encuentran los niños y niñas, dado que la familia es la llamada a mantener la reflexión ética frente a los actos y situaciones en los que los niños y niñas están inmersos y que a lo largo de la vida ocurren. De allí la importancia de que los equipos de trabajo que acompañan a los niños y niñas tengan conocimiento frente a la composición familiar, formas de crianza, valores, costumbres, normas, sentimientos y estrategias de solución de problemas de este entorno.

Esto con el fin de consolidar una unión filosófica y de sentido frente a la educación de los niños y niñas, de manera que se favorezca la permanencia y consistencia frente a las prácticas y orientaciones que se brindan en relación con la convivencia, el conflicto y las violencias en la familia y en la institución educativa:

A las familias se les acompaña en la construcción de un cuento intencionado en el que puedan incorporar de manera creativa, una experiencia o situación real que esté atravesando o haya atravesado con su niño o niña y que haya dejado un aprendizaje significativo. El cuento puede ser ilustrado utilizando imágenes o símbolos, puede ser narrado de forma creativa o interpretado por algún miembro de la familia (Zapata, 27 de octubre de 2017).

## La experiencia como ambiente de aprendizaje

Tomar parte de, participar desde el hacer, aprender con todos los sentidos, son criterios centrales en la implementación de las distintas estrategias propuestas por las instituciones que hicieron parte del foro. Desde esta perspectiva los niños, niñas, familias, docentes y comunidades dejan de ser sujetos pasivos, para convertirse en sujetos sensibles, activos de conocimiento y de transformación de las situaciones, condiciones o realidades de las que hacen parte. Pasar por el cuerpo los contenidos e ideas, “eso que me pasa”, no lo que pasa, sino “eso que me pasa” (Larrosa, 2006), permite entender lo que se está trabajando, “lo que acontece” o se quiere cambiar; poner a prueba las habilidades, capacidades y limitaciones; relacionarlo con mi propia experiencia desde los saberes previos o situaciones cotidianas. De esta manera es posible generar afectación, preguntas, reflexiones, análisis y acciones contextualizadas y situadas en el terreno de la propia vida, que es el mismo en el que emergen los conflictos y las violencias. Razón por la cual toma cada vez más relevancia la experiencia frente al contenido y lo magistral, en esta lógica:

El Teatro de los Sentidos y Enrique Vargas, han desarrollado una poética teatral que se fundamenta en el hacer, en la memoria del cuerpo, en la sinestesia, y sobre todo en la escucha, el silencio y el juego; elementos fundamentales para ayudar a nutrir una cultura del encuentro en nuestro país (Vargas, Ascuntar, Jara y Gómez, 27 de octubre de 2017).

Otro elemento fundamental que aporta a las estrategias desde lo experiencial es el reconocimiento del otro como sujeto de emoción, con sentimientos, de saber, como ese que tiene lo que yo o el proceso necesita; generan un ambiente colaborativo en el que todos comparten desde lo que son, tienen o proyectan. En palabras de Larrosa (2006), principio de alteridad, es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro. Lo anterior ratifica la experiencia del Teatro de los Sentidos, en cuanto a la escucha se refiere:

Cuando uno escucha al otro, el otro se desarma, no estamos acostumbrados a ser verdaderamente escuchados, cuando eso sucede algo dentro de nosotros se expone, se sincroniza naturalmente con el otro. La palabra es el eco de la experiencia, solo a través de la experiencia podemos entrar a la comprensión de algo, podemos entender la paz cuando hacemos sentir la paz, la guerra es una experiencia corporal, sensorial, sus huellas han quedado fijadas en sonidos, en los horrores vistos, en la impotencia de palabras nunca pronunciadas frente a la injusticia, en la piel (Vargas, Ascuntar, Jara y Gómez, 27 de octubre de 2017).

Finalmente, hablar de experiencia implica asumir la transformación, lo creativo y lo posible, como una cualidad humana, propia y constante de la práctica misma, en las acciones, actitudes y comportamientos de quienes la hacen posible. De acuerdo con Larrosa (2006):

...ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, (...) sobre todo, hace la experiencia de



su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma (p.46).

Ese efecto ha sido logrado por muchos programas, entre ellos el Programa 50/50: Educación Emocional en la primera infancia, dado que ellos plantean que:

...la puesta en práctica de dicha experiencia durante tres años, ha permitido que todo un equipo interdisciplinario haya adoptado y permeado todas sus prácticas pedagógicas con la convicción de que el afecto es un movilizador y potenciador del desarrollo saludable de los niños y las niñas, que educar en el afecto puede hacer la diferencia entre formar una generación socialmente adaptativa y segura y una que no lo es; que los niños y las niñas necesitan de la explosión de hormonas que generan los abrazos fuertes de papá y los besos tiernos de mamá para ser más felices y crecer de forma saludable y que como maestros tenemos la responsabilidad de generar espacios para que tanto las familias como los niños y las niñas consideren la escuela como una extensión de su hogar (Zapata, 27 de octubre de 2017).





## Componentes de las estrategias

Dan cuenta de las características y atributos afines que estas presentan, de las potencialidades que se promueven en participantes, de los escenarios donde se desarrollan, de las técnicas y herramientas utilizadas, los efectos y transformaciones que estas producen en quienes hacen parte de la práctica educativa o artística.

## Habilidades emocionales y reconocimiento del ser

Este es el ámbito en el que se ubican la mayor parte de las estrategias presentadas en el evento, entre ellas se encuentran: Llegó carta, Literatura y emociones, Te cuento mi Cuento, De Tú a Té, La Llamada del Amor, Juega Conmigo, Festival del Beso, la Cosquilla y el Apapacho, El Emocionómetro, El Espá y los Proyectos lúdico pedagógicos. Las instituciones a través de estas tienen el propósito de contribuir a:



- Identificar la expresión de los sentimientos y emociones; aportar estabilidad emocional; generar confianza, empatía y fortalecer los vínculos afectivos entre los niños, niñas, familias, docentes y comunidad,

...se realizaron intervenciones (...) con cuentos específicos que comprendían temas como las emociones primarias: alegría, tristeza, rabia, miedo, identidad y diversidad, y transiciones en la infancia (muerte de un familiar o mascota, nacimiento de un hermanito, desplazamiento, entre otras (Mahecha, octubre 20 de 2017).

- Reconocer las características, capacidades y potencialidades de acuerdo al curso de vida de cada persona; promover las habilidades, la fantasía, la imaginación y la expresión creadora para favorecer la autorregulación emocional; disminuir los comportamientos agresivos o prevenir el uso de diferentes formas de violencia entre los niños y niñas, los niños y los adultos, los adultos entre sí, los adultos hacia la institución y la comunidad. Uno de los proyectos que permite dar cuenta del reconocimiento de emociones que experimentan los niños y niñas, es el proyecto Infancias entre Casquillos y Girasoles, el cual propone de manera permanente acciones significativas y espacios de diálogo y reflexión en espacios naturales que permiten a los participantes apropiarse de sus sentimientos e identificar las implicaciones de sus actos en relación consigo mismo, con los otros y el entorno:

Alrededor de los 5 años, los niños empiezan a entender que son responsables de sus comportamientos y sus efectos, pues necesitan sentir que tienen algún grado de control sobre sus vidas; lo cual conlleva a la capacidad de comprender poco a poco sus emociones y las de los otros (Del Valle, 27 de octubre de 2017).

Lo anterior, permite ver cómo se contrasta momento a momento la teoría y la realidad parafraseando a Vilorio (2005). En estas edades es fundamental favorecer el desarrollo socio afectivo porque a través de este se consolida la personalidad, la autoimagen, el auto concepto y la autonomía; además hay que considerar la relación que

tiene el niño con la familia, amigos y sociedad en general. Todas estas estrategias con sus técnicas, materiales, herramientas, contribuyen a disminuir la ansiedad, tensión y rabia que se genera en las relaciones con los otros, provocadas, entre tanto, por no obtener lo que deseo de forma inmediata; por encontrar pluralidad de pensamientos; por sentir que el otro tiene lo que me pertenece; por el miedo a perder lo querido; por la tristeza que genera la ausencia de los seres amados.

Es responsabilidad de quienes acompañan avivar desde el encuentro y la socialización estados de tranquilidad y calma; cultivar la capacidad de ofrecer disculpas; reflexionar frente a lo sucedido u ocasionado; sentir alegría, disfrute y gozo, como condiciones que llevan a experimentar y aumentar la actividad mental, cognitiva, la empatía, las ganas y motivación para estar, la confianza y exploración de habilidades y destrezas. Acrecentando así la percepción y el reconocimiento de sí mismo, la seguridad frente a lo que se hace, la valoración de la presencia, el afecto y amor por el otro. De esta forma es posible acompañar (Arboleda, Herrera y Prada, 2017) y otorgar herramientas útiles para la transformación de actitudes frente a los conflictos, comportamientos y manifestaciones de actuación agresiva, hacia modos conciliadores y cooperantes. Muestra de ello, es lo presentado por la estrategia El Doctor Pacífico Paz A Bordo:

...las agentes educativas van guiando la actividad de reconocimiento de talentos y capacidades propias, a través de lenguajes expresivos como la música, la danza, los garabateos, el colorear, las voces, los títeres, todo ello orientado a fortalecer el amor propio, el auto reconocimiento, la auto aceptación, logrando alcanzar altos niveles de paz interna (Barrera, Gallego y Céspedes, octubre de 2017).

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza el sentido y propósito de las técnicas, herramientas, materiales y objetos sensoriales que han sido utilizados en las experiencias presentadas en el foro, logrando la implementación de las estrategias pedagógicas para abordar el conflicto y las violencias en la primera infancia.

**Tabla 1.**

Técnicas, herramientas, materiales de las estrategias pedagógicas, para abordar el conflicto y las violencias en la primera infancia.

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Las técnicas</b> | <p>Entre estas se encuentran: los masajes, la meditación, la respiración, el silencio, la escucha, la relajación guiada, la caracterización de personajes, los procesos de siembra, germinado y cultivo de plantas, la observación no participante, los dibujos, las asambleas, los diálogos, conversatorios, comunicación horizontal y llamadas telefónicas, los juegos corporales, talleres de educación emocional, la promoción y animación a la lectura infantil y las entrevistas semiestructuradas.</p> <p>Estas han permitido viabilizar la ejecución de las estrategias desde:</p> <p>La implementación del juego y la lúdica en las acciones de sensibilización y motivación de los niños, niñas y familias para lograr su participación en las experiencias.</p> <p>La estimulación sensorial para promover la disposición corporal, la apertura y flexibilidad que hace posible el afloramiento de sentimientos y emociones que permiten su experimentación desde lo corporal y cognitivo para conseguir mayor conciencia frente a estos y sus posibilidades de transformación.</p> <p>Resignificar el lugar de personajes tradicionales como portadores de conocimiento y mediadores en la resolución de conflictos.</p> <p>Recuperar la escucha y el diálogo permanente como dispositivos para encontrarse desde la diferencia y hacer posibles la convivencia desde el establecimiento de acuerdos conjuntos.</p> <p>La valoración por los procesos naturales, como un escenario de aprendizaje frente a las posibilidades que este ofrece a los niños y niñas en cuanto a las relaciones consigo mismos, con los otros y con el entorno.</p> <p>El reconocimiento de la promoción de lectura, como una forma para identificar las emociones y afianzar el vínculo afectivo entre los niños, niñas y las familias.</p> |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Las herramientas

Son diseñadas por los docentes y demás profesionales, con el fin de didactizar, identificar y acompañar las conquistas diarias que presentan los niños y las niñas, frente al reconocimiento de las emociones y su autorregulación, a la potenciación y afianzamiento de los aprendizajes y prácticas relacionadas con la comprensión del conflicto, como una posibilidad de construir y la oportunidad de imaginar nuevas formas de estar en mayor armonía consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Así mismo a través de las herramientas se busca vincular a las familias o adultos significativos en los procesos que viven los niños y las niñas; comunicar los avances frente a los mismos y hacerlos corresponsables para conseguir que en el hogar se trabaje por el mismo fin y así lograr en el tiempo la instauración de prácticas y habilidades promovidas en la experiencia educativa o artística.

Entre las herramientas utilizadas con mayor frecuencia se encuentran:

Los cuentos infantiles, las cartas, las historias, los relatos vivenciales, las bitácoras, los vídeos, las rejilla de registro de desempeño, las carteleras, los volantes, los cuadernos viajeros, las herramientas de jardinería, la música, los planes caseros de estrategias de inteligencia emocional, frascos de la calma y los círculos de tranquilidad.

A modo de ilustración:

Los círculos se usan en diferentes momentos, cuando el niño se encuentra muy ansioso, triste, iracundo o asustado, la docente interviene en el proceso invitándolo a sentarse con ella en el círculo, lo convoca a que se calme y respire, puede recurrir al frasco de la calma como herramienta estabilizadora. En el momento en que el niño haya superado la crisis se le abraza y lo estimula hablar de lo sucedido. Si agredió a algún compañerito lo incitamos a repararlo (acariciar, pedir disculpas, hacer un dibujo, entre otras estrategias), fomentando la empatía (Mahecha, octubre 20 de 2017).

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Los materiales</b> | <p>Utilizados en las estrategias facilitan el logro de los objetivos y permiten la mediación en cuanto:</p> <p>Estimulan la atención y motivan la participación de los niños, las niñas y las familias.</p> <p>Favorecen la indagación y la exploración de los fenómenos naturales a los que están vinculados los intereses de aprendizaje de los niños y las niñas.</p> <p>Promueven la comunicación y experimentación de emociones, sensaciones, ideas y pensamientos.</p> <p>Generan la creación de historias, relatos, sonidos y melodías que buscan provocar preguntas y cuestionamientos en relación a los comportamientos y prácticas en los que están inmersos los niños, niñas y las familias.</p> <p>Entre los más utilizados se encuentran elementos de música y movimiento, juego dramático, expresión gráfico plástica, agua, tierra y semillas.</p> |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: producción propia.

## Participación y ciudadanía

En las estrategias analizadas, este aspecto de la participación y la ciudadanía, transversa las diferentes acciones e interacciones llevadas a cabo por los niños, niñas, familias y comunidad, quienes tienen un lugar central, que hace reales los principios democráticos de reconocimiento, valoración, escucha mutua, trabajo en equipo y respeto a las ideas. Cada persona tiene una función a desarrollar, la cual se orienta a la colaboración permanente y alcance del logro común; además se busca que desde las acciones que realiza sienta empatía y se asuma como parte del grupo.

Muestra de ello, es lo vivido en el proyecto Infancias entre Casquillos y Girasoles, donde la expresión y voz de los niños y las niñas, en cuanto al desarrollo del proyecto, se convierte en una decisión colectiva, cambiando en el escenario educativo, la tradicional relación singular y adulto céntrica, por una de correspondencia plural e incluyente:



En la fase de desarrollo Germinar, los niños, niñas y las familias investigan, realizan preguntas y plantean posibles respuestas referente a las semillas, la siembra y el cuidado de las plantas. Mediante las asambleas, los diálogos metacognitivos entre la maestra y los estudiantes, eligen de manera abierta sembrar semillas de girasoles. A su vez, se fomenta la actividad rectora la literatura, la búsqueda de información en libros, la lectura y la escritura espontánea en lo relacionado con las habilidades de cooperar con los que se les pide y de seguir instrucciones (Del Valle, 27 de octubre de 2017).

En estas experiencias la participación infantil es posible ya que de acuerdo con Hart (1993), “esta es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 6).

Las estrategias y los espacios que promueven la participación, posibilitan conocer de cerca la construcción del pensamiento de los niños y las niñas y apreciar, como ocurre en el caso de las inferencias, las discusiones que se dan sobre causas, efectos y consecuencias de sus actos. La experiencia La Asamblea, permite observar este planteamiento, en los diálogos que tienen los niños y niñas frente a las situaciones que se presentan, “si le tira un vidrio en el ojo se lo saca”, Dulce María, 4 años. “Si le tira una chancla o una piedra, se puede ir para el hospital y no puede volver a la escuela”, Manolo, 5 años (Urrego y Meneses, 27 de octubre de 2017).

Lo anterior da cuenta de la capacidad que tienen los niños y niñas de encontrar solución a las situaciones; quizá en un momento consideren como posibilidad los actos agresivos; sin embargo, estar inmersos en su cotidianidad en las lógicas del diálogo y de la pregunta por el bienestar de sí mismos y de los demás, los lleva al mismo tiempo a repensar y plantear formas de actuar en las cuales no se ponga en riesgo la integridad de ninguno de sus compañeros. “Mejor le dice al profe para que él le ayude”, Samuel, 4 años.



En este escenario, la noción de ciudadanía también se hace efectiva la construcción colectiva de sentido, de mayores y refinadas formas para convivir; son los criterios que señalan la ruta y orientan el camino en la planeación, diseño e implementación cotidiana de estrategias que permitan acercarse cada vez más a lo deseado; imaginar iniciativas no violentas; favorecer aprendizajes frente al valor de compartir, dialogar y discernir. Reconocer el debate, la discusión, los desacuerdos y la confrontación como la posibilidad de comprender que mi historia, concepción e imaginario singular de mundo no es determinante y poder distinguir en las múltiples amalgamas desde las que se configura la vida, la posibilidad de acordar con otros la coexistencia. Al respecto Urrego y Meneses aportan que:

El análisis de los conflictos por parte de los niños y niñas en los espacios de asamblea, van generando independencia para resolver las situaciones que se presentan en las interacciones diarias. Estos se hacen evidentes en las conversaciones espontáneas donde recuerdan los acuerdos planteados previamente y a partir de estos resuelven sin el apoyo del adulto, es decir de forma autónoma, situaciones que en el grupo identifican como problemas para la convivencia "Acuérdense que debemos de compartir los materiales, una vez usted y otra vez ella" Celeste, 5 años (27 de octubre de 2017).

## El juego y los lenguajes expresivos

El juego y los lenguajes expresivos son otros de los elementos que cruzan todas las experiencias; tejer puntadas, los psicodramas, los juegos teatrales y simbólicos como crear personajes fantásticos y representar roles, hacer trazos, pinturas, animar dibujos, moverse, expresarse desde el cuerpo, el silencio, la relajación, los relatos vivenciales, los cuentos, festivales, la metáfora, los espacios para el encuentro y la poética teatral, son experimentados desde la convicción de que habitar el mundo de la primera infancia sin juego o lúdica, es estar desubicado o en el lugar del desconocimiento frente a su naturaleza; así lo expresan Vargas, Ascuntar, Jara y Gómez desde el acercamiento y la exploración permanente que hacen del juego en el Teatro de los Sentidos:

Juegos de cuerpos, en los que se entra en una atmósfera lúdica y en un ambiente de intimidad. Juegos tan tradicionales como hacer botes de tres, de cuatro y durante la creación de esos pequeños grupos efímeros mirarse a los ojos y decirse el nombre; jugar a hacer un enredo de manos y piernas e intentar zafar ese nudo; jugar en parejas a competir por tomar un pañuelo que está en el centro del espacio; etc. (27 de octubre de 2017).

Cada una de las experiencias nombradas a lo largo del texto, parafraseando al Ministerio de Educación Nacional (2014), coincide en afirmar que durante el juego los niños y las niñas indagan, experimentan y construyen sus nociones y conceptos del mundo; desarrollan sus capacidades y crean sus propias formas de transformar su realidad. Allí se expresan las múltiples posibilidades con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas.

Por lo anterior podemos decir que el juego y los lenguajes expresivos son una diada que provoca en quienes los experimentan de manera individual y grupal: sensibilidad, emoción, expansión, movimiento y acción. Además de la expresión de sentimientos de manera espontánea, otras formas de comunicación desde la palabra, el gesto, el movimiento y el silencio. Permite adentrarse al mundo de lo simbólico y leer de otros modos los acontecimientos familiares, sociales y culturales, transformando en nuevas posibilidades lo que ofrece la realidad, encontrarse consigo mismo, con los otros y con lo otro, compartir con los demás desde la alegría, la sorpresa y el asombro que genera explorar y construir desde la novedad que ofrece la capacidad creadora y el ingenio y desafía la estandarización de algunas prácticas socio educativas. En este orden de ideas, el Teatro de los sentidos reafirma la esencia de los lenguajes expresivos, en cuanto genera una triada que propone una conexión entre lo íntimo, los otros y lo otro:

En los talleres del Teatro muchos de sus estudiantes viven una apertura hacia el universo, una apertura hacia la búsqueda de relaciones sujeto-sujeto y

no sujeto-objeto (...) en la mayoría de los casos, se experimenta una transformación, una nueva forma de relacionarse con la realidad, una búsqueda por encontrar puntos de encuentro con los demás, con el entorno y consigo mismos (Vargas, Ascuntar, Jara y Gómez, 27 de octubre de 2017).

La cita anterior también nos coloca ante otros dos conceptos relevantes dentro de los lenguajes expresivos: la ética y la estética.

La ética nos ubica en la reflexión frente a las costumbres, a cómo nos relacionamos consigo mismo, con los demás y con el entorno; lo apropiado o inapropiado de las acciones humanas habituales, comprende las normas y pautas que permiten la convivencia; da lugar al respeto, la solidaridad, los acuerdos y los compromisos que de manera directa o indirecta asumen en la experiencia educativa los niños, niñas, familias, docentes y demás profesionales que acompañan la experiencia educativa o artística.

La estética por su parte contiene la esencia de la belleza del arte y la naturaleza, la armonía y lo percibido por los sentidos. Le da a la subjetividad, al cuerpo en su totalidad, a lo que tiene, sueña y desea, a lo absurdo y diferente y reconoce el momento y contexto histórico del sujeto, fomentando la autenticidad e identidad de quienes hacen parte la experiencia, rompiendo con la homogenización que propone la institucionalidad. Lo anterior lo reafirma Alicia Milán quien desde el proyecto uruguayo, Habitarte, diálogos con el entorno, expresa:

...la propuesta artística seleccionada puede variar y combinarse de infinitas formas; colores, sonidos, sabores, texturas, espacios, luces, sombras, movimiento, entre otros constituyéndose en oportunidades para la imaginación, la fantasía, para la expresión creadora mediada por el hacer o decir simbólico, en oportunidades para conjugar ética y estética, para construir identidades en relación con los contextos sociales y culturales; en definitiva, para construir ciudadanía (27 de octubre de 2017).

El juego y los lenguajes expresivos ofrecen también a las experiencias pedagógicas la oportunidad de migrar de lo institucional a otros espacios más inexplorados, pero sin duda potentes para lograr construir prácticas socioeducativas, desde la triada familia, institución y comunidad.

Una de las estrategias que brinda esta posibilidad es el arte comunitario, el cual está relacionado con prácticas que buscan incidir en el contexto social en el que están inmersos; más que el desarrollo de técnicas o de obras de arte, esperan la transformación social y sobre todo promover la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en proceso creativo.

Una muestra de arte comunitario, la ofrece el proyecto Habitarte, el cual ha establecido este como el eje de su acción educativa:

La vivencia de experiencias estéticas, al compartirse con otro, con otros, se convierte en experiencia grupal que posibilita la participación de niños y niñas, docentes, familias y vecinos en la búsqueda de un propósito común. Para lograrlo es necesario generar alteridad, respetar y ejercer derechos, confrontar ideas, consentir la real colaboración, ubicarse en una ética que recupera la subjetividad y singularidad de cada participante independientemente del lugar que ocupa en la dinámica institucional (Milán, 27 de octubre de 2017).

Otro de los fines que se busca conquistar desde los aportes del juego y los lenguajes expresivos en lo subjetivo y grupal es la resiliencia, que para el caso de la experiencia del proyecto “Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia”, es la resiliencia familiar:

...esta propone, un modelo proactivo (los seres humanos somos actores de cambio y responsables de nuestras posibilidades) basado en el bienestar y desarrollo humano, promoviendo procesos de cambio y transformación de las condiciones, circunstancias, actitudes, aptitudes y conductas humanas, para transformar las dificultades y adversidades en oportunidades (Ocampo, octubre 27 de 2017),

Desde la perspectiva de “Tejiendo vínculos” los lenguajes expresivos, adquieren otra connotación y es ser transmisores de generación en generación, de la historia, la memoria, y diversidad cultural que ofrece el contexto al que se pertenece, desde los primeros años, estos permiten revelar las formas de comunicación y relación que establecen las familias y comunidades, la imagen de niño y niñas que tienen, los patrones de crianza y los imaginarios y nociones sobre los que se funda el conflicto y la violencia y sus formas de abordarlo. De acuerdo con Ocampo son:

...formas de expresividad liberadora, comunicación reparadora e imaginación transformadora. (...) emplea diferentes formas estéticas con elementos de la lúdica, la expresión artística, la imaginación y la creatividad, dentro de un contexto cultural determinado. (...) se entienden como portadores y productores de cultura y sus diversas expresiones responden a representaciones colectivas que tienen las comunidades acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que habitan. (Octubre 27 de 2017).

La intención educativa de los lenguajes expresivos se enfoca en crear ambientes de aprendizaje y proporcionar las estrategias necesarias y pertinentes que les permitan a los niños y niñas construir su identidad, conquistar la autonomía y desarrollarse como seres sociales. Ese logro implica una apropiación global de los sistemas culturales y simbólicos de los cuales ellos disponen y que ponen en juego en el proceso de apropiación del mundo desde su propia dinámica. Como lo afirma Abad (2018):

La educación desde lo artístico tiene como responsabilidad analizar y reflexionar sobre cómo asumir los problemas y retos de la humanidad, partiendo del cómo se puede responder de manera creativa y crítica. Se generan propuestas de arte contemporáneo, performance, instalación, estructura social, estructura corporal y de acción, arte comunitario y arte relacional. También el juego hace parte del arte, en la medida en que permite reinterpretar y modificar la realidad y los contextos (s.f.).

amplía y enriquece el pensamiento crítico y divergente, la capacidad de resolver problemas de toda índole, la exploración y el descubrimiento en los niños y las niñas. Lo primordial es el desarrollo integral de la persona, lo cual contribuye a la formación de seres humanos autónomos, participativos y creativos.

Desde lo pedagógico, los lenguajes expresivos poseen entre otras dos funciones importantes: el desarrollo cognitivo y el de los procesos de socialización. Dentro del desarrollo cognitivo, favorece las representaciones y generalizaciones, a asociar, a categorizar conceptos, a hacer análisis y síntesis y a diferenciar los rasgos más significativos.

Mediante el lenguaje como forma de expresión del pensamiento y la interacción se aporta al percibir, sentir, hacer y reflexionar; elementos básicos de la acción pedagógica en la primera infancia. Esta situación de aprendizaje se evidencia en lo planteado por Ocampo:

El concepto de puntadas por su parte, busca hacer énfasis en la importancia del cuidado y la paciencia que debe tener “quien teje” para darle una forma específica a su tejido. (...). Es así como durante el desarrollo de las puntadas, se dinamiza la participación de los asistentes, desde las dimensiones del hacer, sentir, pensar, experimentar, comunicar, emocionar, compartir hacia el saber, crear y recrear (Octubre 27 de 2017).

La función de socialización es un medio fundamental en el proceso de interacción con los demás y con el entorno, ya que permite la adaptación al medio y su integración; además de la adquisición de valores, creencias, opiniones y costumbres, correspondientes al contexto social de pertenencia de los niños y las niñas.

Para finalizar este análisis de tendencias frente a las estrategias presentadas en el XVI Foro Internacional de Educación Inicial “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto, retos y oportunidades para construir la paz”, se hace necesario reconocer y comprender el valor y la implicación de la interacción

y la mediación pedagógica en las experiencias socioeducativas.

Las interacciones son el primer escenario de aprendizaje natural y ocurren al entrar en contacto con el otro, con lo otro, desde las múltiples posibilidades que brinda el lenguaje corporal, verbal y simbólico; no exige un propósito que medie el encuentro.

De acuerdo con Coll (1993) y otros:

...por medio de la interacción los niños y niñas se construyen y aprenden progresivamente significados compartidos en torno a la cultura, al mundo y a la realidad de la que hacen parte. En el caso de las prácticas pedagógicas (...) "viven experiencias en las que se diseñan los ambientes y se ajustan los apoyos y recursos necesarios para que interactúen creando, transformando y modificando lo que conocen, piensan, sienten y viven" (p.34).

Lo anterior exige a los adultos ser conscientes de las implicaciones y las posibilidades que tiene cada momento en el que se comparte y establecen diálogos y juegos con los niños y las niñas; allí todo el tiempo se transmite formas de ser, comprender y estar en el mundo, lo que nos ubica frente a dos caras de una sola moneda. Ser el lado de las posibilidades que amplía y enriquece el mundo simbólico de los niños y niñas frente a las múltiples formas de la convivencia, o ser el lado que transfiere emociones y sentimientos de menosprecio por sí mismo y por los demás.

En el caso de las mediaciones, de acuerdo con Bruner (1960), todos nosotros vivimos o experimentamos algún tipo de mediación implícita en la vida diaria cotidiana, seamos o no conscientes de ello. Cuando esa mediación opera, uno de sus mejores "trucos" es hacerlo sin que nos demos cuenta de que está ocurriendo y con ello nos engancha en la elaboración de sentido. Por ejemplo, la mediación implícita opera cuando un padre o una madre dan ejemplo, o enseñan con el ejemplo para mostrar a



sus hijos algo que aquellos consideran esencial para su desarrollo. También está presente cuando un educador enseña una idea o una destreza al tiempo que desarrolla para sí mismo una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, hacia el valor de la duda, hacia la posibilidad de resolver problemas por sí mismo y hacia la emoción del descubrimiento.

Este planteamiento encarna la responsabilidad ética y política que les confiere el acto educativo a los docentes, demás profesionales, agentes educativos y familias, dado que todas estas mediaciones ocurren en las interacciones permanentes y ambientes de juego, diálogo, reflexión y de creación; por eso es menester de los actores de la educación inicial hacer conciencia frente a su rol y compromiso, autoevaluarse y responsabilizarse de las transformaciones que le confiere dicha labor. Estas acciones pasan por la revisión del amor propio, el cuidado de sí, la empatía, capacidad de escucha, observación, asombro, riesgo e incertidumbre, el reconocimiento y afecto por quienes acompaña.

Las familias ocupan un lugar fundamental en las mediaciones, entre otras razones porque son quienes hacen posible la permanencia y continuidad de los aportes y aprendizajes promovidos en los escenarios educativos; ejemplo de ello lo presenta la experiencia La Asamblea:

Los niños y niñas en sus espacios familiares también plantean argumentos para ser escuchados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones. Esto de igual forma, genera en los padres de familia curiosidad por reconocer las estrategias o formas de medición pedagógica que se desarrollan en el Centro de Atención, adoptando acciones en sus hogares que favorezcan la convivencia de todos los miembros de la familia (Urrego y Meneses, 27 de octubre de 2017).

Lo antes mencionado reafirma el potencial de la educación inicial en cuanto a posibilitar cambios en relación con la valoración por lo bello, lo justo, preciso y

extraordinario; permite desarrollar en los niños y las niñas la sensibilidad, el espíritu atento, lúdico, crítico y autónomo frente a la búsqueda de soluciones basadas en la siempre presente incertidumbre y la negociación o aceptación de las diferencias y divergencias de una manera no-violenta.

Por ello es responsabilidad de la educación inicial, contribuir con acciones, reflexiones y estrategias que sigan aportando a la construcción de cultura de paz y la resolución pedagógica del conflicto desde la primera infancia.

## Conclusiones

Pensar en estrategias para abordar el conflicto y las violencias en la primera infancia, requiere no solo de la intención de desarrollar o viabilizar un propósito frente a la armonización de las relaciones e interacciones en el ámbito educativo, familiar y comunitario, si no más que nada, reconocer el contexto biopsicosocial, familiar y cultural de quienes viven la experiencia; este conocimiento permitirá el diseño e implementación de acciones ajustadas que respondan a las condiciones y características de los participantes y por ende se sientan reconocidos e incluidos.

Es necesario reconocer el potencial de los niños y de las niñas, en la articulación de la triada familia, institución y comunidad, como posibilitadora en el reconocimiento del conflicto como connatural a lo humano, creadores de condiciones y en la implementación de factores protectores para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que aportan a disminuir los conflictos y el uso de las diferentes formas de violencia en los diferentes escenarios.

Diseñar estrategias requiere superar su función instrumental para concebir y promover la participación real de las personas; ir más allá de la noción de la cobertura y la asistencia. Esto permitirá pensar los enfoques, procedimientos y herramientas a través de las

cuales se trabajará con quienes están en el proceso, todo lo relacionado con las formas de aprendizaje y de tomar conciencia frente a las posibilidades del conflicto y las afectaciones de las violencias en la primera infancia.

Vincular el arte desde las dimensiones éticas y estéticas, hará posible la formación de sujetos sensibles, respetuosos de sí, de los demás y del entorno, aportando a la disminución de tensiones y factores detonantes de agresiones y actos violentos.

Considerar cada encuentro e interacción con el otro, como una posibilidad de aprender y ampliar la concepción y el sentido de la diferencia, permite reconocer las múltiples formas que trae consigo la convivencia humana.

Reconocer la función educativa de la familia y promover la capacidad resiliente y transformadora, con el propósito de hacer conciencia frente a las situaciones de violencia que han experimentado y evitar así la perpetuación de estas prácticas entre sus miembros.

Valorar el escenario comunitario como un laboratorio de camaradería entre los niños, niñas, familias y vecinos, que permita incrementar las redes de cuidado y promoción del bienestar de la primera infancia.

## Referencias

- Abad, J. (2018). Arte comunitario en la escuela infantil: el arte como contexto de vida y relación. En: Contreras, (Ed) M. *En la trama de la escuela infantil*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. pp. 39-48
- Abad, Javier (s.f.). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración [1-29] Recuperado de: [file:///Users/valentina/Downloads/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](file:///Users/valentina/Downloads/experiencia_estetica_artistica.pdf)
- Arboleda, Z. Herrera, M. Prada, M. (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá, Colombia: ARKO Consult S.A.S.

- Bruner, J. S. (2006). The importance of structure. En J. S. Bruner (Ed.), *In search of pedagogy, Volume I: The selected works of J. S. Bruner* (pp. 40-46). New York: Routledge.
- Castañeda, E. y Estrada, M. (s.f.). *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](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6_De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf)
- Del Valle, L. (Octubre 2017). *Infancias entre girasoles y casquillos*. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Colombia Editorial Nueva Gente
- Mahecha, P. (Octubre 2017). *Leyendo sueños, tejiendo sentimientos*. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Milán, A. (Octubre 2017). *La Creatividad como posibilidad de cambio social*. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Documento 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Panamericana Formas e impresiones S.A.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Educación y Pedagogía, 18, pp. 43-51. Recuperado de: <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/1726>
- Urrego, J., y Meneses, N. (Octubre 2017). *La Asamblea, experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia*. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Valencia, M.I. (2014). *Subjetividades de niños y niñas en el conflicto armado como construcción social*. Ponto-e-Vírgula.
- Vargas, E., Ascuntar, A., Gómez, A. y Jara, N. (Octubre 2017). *La Cultura del encuentro dentro de la poética del Teatro de los Sentidos*. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Viloria, C. d. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124

Zapata, D. (Octubre 2017). Programa 50/50: Educación emocional en la primera infancia. En XVI Foro Internacional de Educación Inicial COMFENALCO. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.







# 5

## PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS, ALTERNATIVAS ESTÉTICAS Y CREATIVAS DEL CONFLICTO. RETOS Y OPORTUNIDADES PARA CONSTRUIR LA PAZ

### Presentación

El XVI Foro Internacional de Educación Inicial “Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz”, como espacio académico se constituye en una estrategia de formación para profesionales de la pedagogía, las ciencias sociales y la salud, familias y actores comunitarios de la educación inicial, en la medida en que posibilita debatir y reflexionar sobre las prácticas socioeducativas como alternativas estéticas y creativas que aportan a la transformación de los conflictos subjetivos y sociales, desde la potenciación del pensamiento crítico, estético y creativo de los niños, las niñas, la familia y la comunidad, con el propósito de contribuir al fomento de la sensibilidad, el reconocimiento de la diferencia como un valor de cada sujeto y de cada cultura y el encuentro como una posibilidad para la convivencia.

El evento contó con la participación de 48 ponentes nacionales e internacionales (Argentina, España, Uruguay, Guatemala, México y Colombia), quienes compartieron sus saberes y experiencias con 1.023 participantes procedentes de países como Chile, Argentina y Colombia, de ciudades como Medellín, Bogotá, Cartagena, Sincelejo y 36 municipios del departamento de Antioquia: Abejorral, Amagá, Andes, Anzá, Apartadó, Barbosa, Bello, Betania, Betulia, Caldas, Carepa, Carmen de Viboral, Caucasia,



Chigorodó, Ciudad Bolívar, Cocorná, Copacabana, El Bagre, Envigado, Girardota, Itagüí, Jardín, La Ceja, La Pintada, Marinilla, Rionegro, Sabaneta, Salgar, San Carlos, San Jerónimo, San Luis, San Roque, Santa Fe de Antioquia, Sopetrán, Santuario, Támesis.

El presente capítulo compila los textos de algunas de las conferencias, paneles y pósteres presentados por los ponentes desde esas tres modalidades, que buscan dar respuesta a los objetivos propuestos para el encuentro internacional, a saber:

- Promover procesos reflexivos y participativos que resignifiquen y potencien las prácticas socioeducativas, como alternativas estéticas y creativas en la educación inicial y en la generación de estrategias para la resolución pedagógica de los conflictos y la construcción de la paz.
- Generar espacios de debate y construcción conjunta de saberes para profesionales de la pedagogía, las ciencias sociales y la salud, familias y actores comunitarios, frente a su compromiso y responsabilidad política y social en el planteamiento de nuevas formas de mediación e interacción para la convivencia desde la primera infancia.
- Comprender lo estético y lo creativo como una posibilidad para transformar y humanizar los procesos socioeducativos de la educación inicial, favoreciendo la construcción y el abordaje pedagógico del conflicto.
- Socializar investigaciones y experiencias relacionadas con políticas, proyectos y estrategias para la construcción de la paz en los ámbitos institucional, familiar y comunitario.

Los planteamientos y postulados presentados por los ponentes se desarrollaron en torno a los siguientes ejes temáticos: violencias y conflicto social, pedagogías para el conflicto, prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas, interacciones para el encuentro y la convivencia y políticas públicas para la construcción de la paz en la educación inicial.

Para el caso de este capítulo, los textos se encuentran organizados a partir de tres categorías en coherencia con las tendencias encontradas en sus desarrollos conceptuales: referentes sobre violencia y conflicto, subjetividades y estrategias pedagógicas, los cuales, a su vez, fueron utilizados como insumos para los planteamientos desarrollados en los capítulos 1, 2 y 4 de este libro.



# Foro Internacional de Educación Inicial

Prácticas socioeducativas,  
alternativas estéticas y creativas del conflicto  
retos y oportunidades para construir la paz

**25 al 27 de octubre de 2017**

Universidad de Medellín

Informes: [foros@sucongreso.com](mailto:foros@sucongreso.com)

Medellín - Colombia.

Afiliado a:



Organiza:







# HACIA UNAS PEDAGOGÍAS PARA EL POST-ACUERDO

## Territorializando la paz desde los conflictos, la escuela y la educación

Marco Raúl Mejía Jiménez<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto se escribió en el marco del proyecto: "Experiencias de referencia para la construcción del sentido de la paz territorial", apoyado por el fondo FOS a Cedepaz-Planeta paz, en colaboración con Carlos Salgado. Su tesis central es que los asuntos del post-acuerdo no deben plantearse en términos de post-conflicto, en cuanto éste es el fundamento de la construcción de la sociedad y de lo humano. Por lo tanto, se va a requerir aprender a tramitar los conflictos, a regularlos y a vivir con ellos, dándoles un lugar a la diversidad y a la diferencia, y a enfrentar las opresiones que se generan en las dinámicas que recurren a la violencia para seguir legitimando formas de opresión, de clase, género, raza, edad, etc. Por consiguiente, se requiere aprender a procesar educativamente los conflictos, lo cual a la vez requiere un horizonte de una escuela que reconoce que debemos formar ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero también hijos e hijas de la aldea.

**Palabras clave:** Pedagogías para la paz, conflicto, memoria, geopedagogías, imaginarios culturales de saber y poder, post-acuerdo, escuela, educaciones.

1. Doctor Programa Interdisciplinario Investigación en Educación. Planeta Paz - Expedición Pedagógica Nacional. Correo: marcorauml@gmail.com

*Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz.*

Estanislao Zuleta

Esta cita podría servir a manera de síntesis de lo que intento desarrollar en esta ponencia, ya que asumir el problema de la paz pasa radicalmente por asumir el conflicto de otra manera y la manera como nos relacionamos los seres humanos en medio de él. Implica reconocer que asumir educativamente el conflicto significa iniciar un proceso social y educativo, especialmente con las nuevas generaciones, para construir las bases de un mediano plazo en el cual el manejo del conflicto desde temprana edad nos haga maduros, no para resolverlo, ya que no es posible en muchas ocasiones, sino para vivir, manejándolo y convirtiéndolo en dinamizador de nuestro crecimiento.

Esta mirada del conflicto exige recomponer la mirada sobre la otra, el otro, los otros en un mundo como el de hoy, en donde no sólo atizan las violencias de todos los tamaños sino también los procesos de desigualdad, y subsumir lo diferente en un mundo homogeneizado, parece ser una tentación de todos los poderes grandes y pequeños de este tiempo. La hipótesis central que planteamos en este trabajo es la siguiente: en el entrecruce de todas las reflexiones políticas, sociales y económicas sobre la violencia y la guerra existe el peligro de que se olviden los énfasis culturales y educativos de esa problemática. Por ello, para desarrollar este trabajo, intentamos hacer una primera aproximación a la búsqueda desde la ínter y multiculturalidad crítica y el conflicto. Casi podríamos afirmar que la paz es un problema demasiado serio para dejarlo sólo en manos de los políticos.

La reflexión que intento desarrollar busca construir un hilo conductor en torno a la manera como un educador, que viene del campo específico de la educación popular, intenta entender las claves educativas y culturales para

encontrar los ejes embrionarios de una intervención educativa, que no cree que la paz sea la simple ausencia de la guerra. Se requiere entrar en el imaginario de nuestras poblaciones, en todas las clases y razas, así como en los géneros, para construir una capacidad de manejo del conflicto que nos permita creer que es posible en el mediano y largo plazo construir una cultura de la paz.

Esta reflexión, todavía embrionaria, es parte de un texto mayor que se construye en el horizonte de un análisis de la globalización capitalista de estos tiempos y sus esfuerzos por construir una homogeneización, y la manera como la diferencia y la desigualdad le arrebatan a esa ilusión universalista sus intentos de construir un mundo hegemónico basado en las nuevas formas del poder (Mejía y Restrepo, 1997).

Allí brilla con luz propia la ínter y multiculturalidad crítica como forma privilegiada de enfrentar la homogeneización, y nos deja asomar el conflicto como eje de una nueva construcción que hace visible diferencia, desigualdad y formas del poder, en un camino que impone formas de intervención capaces de romper con nuestros núcleos de verdad, tanto en el pensamiento como en la acción, en nuestros deseos y emociones. Pero enfrentar esta circunstancia en un horizonte crítico significa, ante todo, la capacidad de deconstruir los caminos recorridos y las formas como esa cultura, de verdad anida en nuestros cuerpos, nuestras mentes y nuestras pasiones. En este planteamiento, es fundamental para nosotros la negociación cultural como eje metodológico que permite reconstruir también una pedagogía del conflicto que, en la negociación de lo diferente y en la lucha por enfrentar las desigualdades y las exclusiones, sea capaz de reconstruir la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana:

De manera deplorable, la economía reinante ha trastocado el verdadero principio económico que consiste en administrar los recursos disponibles de forma que alcancen para todos. Y al sustituir la equidad por el lucro, ha logrado engendrar la economía del despilfarro.



El mandamiento de la sociedad actual parece ser: hazte rico en el menor tiempo posible y por cualquier medio. Si tu riqueza supone la ruina de otros y del territorio, no importa, tú no respondes sino por ti mismo. (Angulo, 2017, pp. 22-23)

Pero para realizar esto se hace necesario asumir el conflicto en una sociedad atravesada por múltiples conflictos, como la colombiana, algunos de los cuales hemos derivado en violencia, no como un hecho, no solamente político o psicológico o cultural, sino construirlo como una integralidad que pueda dar cuenta de sus múltiples rostros y de la manera como hace presencia permanente en nuestras vidas y exige de nosotros un aprendizaje para enfrentarlo y resolverlo, y darles vía a los nuevos conflictos que irán poco a poco construyendo nuestro devenir humano.

Señalar la necesidad de aprender a manejar el conflicto, habla inmediatamente de que es necesario constituirlo con una mirada educativa, para darle un tratamiento pedagógico que permita construir los dispositivos específicos para asumirlo y convertirlo en dinámica de cambio subjetiva y en proceso de socialización mediante actividades que reconstruyen tejido social.

Plantearse educativamente el conflicto es ante todo tener la profunda creencia de que es posible darle un tratamiento de economía de la agresividad, mediante el cual las personas, las instituciones y los grupos sociales pueden hacer un acto de intervención sobre el conflicto, para producir con su dinámica una reorganización de la sociedad a partir del manejo mismo de los conflictos, y reconociendo los intereses específicos de estos grupos que deben ser negociados.

## La Paz, mucho más que el Fin de la Guerra

Normalmente, en nuestros referentes sociales, mediatizados por toda la fugacidad del fenómeno comunicativo, se va construyendo un imaginario en el cual el sentido común de la mayoría de los habitantes de nuestro país empieza a concebir la paz como el momento en que no existan grupos armados y se acabe la violencia guerrillera. Pero el problema que a veces genera esa *cultura light*, en la rapidez y la multiplicidad de la información, es olvidar que la paz es una cultura que se construye y que se debe propiciar en los contextos de acción de los seres humanos, en sus relaciones sociales generales y cotidianas que se constituyen a partir de sus múltiples determinaciones.

Es decir, la paz toca los contextos de acción y los actores involucrados en el mapa de las guerras. En ese sentido, va a requerir un esfuerzo en el que los procesos micro (mundo local), meso (procesos nacionales) y macro (procesos internacionales) coincidan en su elemento articulador, que es el ser humano. Ese concreto de carne y hueso que sueña, cree y espera, intenta reconstruir su vida y sus esperanzas desde imaginarios que anidan en su espíritu y en su cuerpo y en la manera como ocupa el territorio que habita.

Por eso, reconocer que la ausencia de la guerra no es la paz, pero es parte de ella, significa poder reconocer también otros elementos que hacen que la paz no sea posible. En primer lugar, la violencia estructural que niega las necesidades humanas primarias y produce una violencia que silencia las desigualdades. En segundo lugar, las violencias en que están insertos aquellos que para mejorar su calidad de vida apuestan por enfrentar los desequilibrios del poder, que no les permiten satisfacer sus niveles de necesidades. Igualmente, están quienes buscan hacer posible un desarrollo humano que construye, desde la diferencia cultural, un mundo ecológicamente viable, pero que también tiene su límite en un mundo que se niega a reducir voluntariamente sus necesidades.

También están las violencias generadas por aquellos que, incluidos en situaciones de opresión, ven reducida su forma de existencia a niveles inhumanos de controles organizados desde esferas invisibles, en donde ellos no alcanzan a reconocer el por qué de sus situaciones límite.

Pudiéramos afirmar que estas múltiples violencias tienen tras de sí grandes y pesadas reflexiones y análisis que las explican bajo diferentes circunstancias y terminan haciendo de la paz una búsqueda teórica y, en ocasiones, un conflicto de discursos.

Por ello, es común ver en nuestra realidad esencias que se mueven, poderes que se imponen, la satanización del otro y la dificultad para entender cuáles son las razones del otro en medio del conflicto. Todos sueñan, pero cada uno sueña a su manera. No va a ser posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios de nuestra vida cotidiana, con ellos nos relacionamos con nosotros mismos y con los otros, y desde ellos construimos la violencia cotidiana en el hogar, en el lugar de trabajo y en la sociedad, y reconstruimos en nuestro pequeño mundo las formas que hacen visible el hecho de que no poseemos una cultura para manejar el conflicto. La paz es un trabajo de todos y todas desde la experiencia individual, en los niveles de responsabilidad de cada uno con su cuerpo, con su mente, con su deseo, con su pareja, con su grupo más cercano e, incluso, con la sociedad.

Como educadores/educadoras no podemos ver la paz como el fin de la guerra, sino en un proceso de mediano y largo plazo que desactive las formas culturales de la violencia y en el que se construyan procesos pedagógicos que nos enseñen a manejar los conflictos, sin ocultarlos, reconociendo en ellos la clave de nuestro crecimiento; así, se convierten en crisol del alma humana, y nos permiten hacer una economía política de la agresividad. Como lo dijo Lourenco Zancanaro en una conferencia:

Testimoniar, respetar, cuidar, renunciar, ser responsable de todo y de todos es un hacer posible y esencialmente ético, por estar en la esfera de nuestro poder. La conciencia moral es fruto del proceso reflexivo y de la enseñanza de la ética como ejercicio pedagógico de responsabilidad tanto en cuestiones de frontera como en lo cotidiano (citado en Jonas, 1995).

## Pedagogías de los Acuerdos

### Un Marco Contextual

- Un país construido sobre múltiples conflictos: en el Estado, en la constitución de sus territorios, en las fronteras trazadas, en los modelos de desarrollo, en la constitución de las élites locales, y en los procesos políticos.
- Una construcción con piso en la desigualdad, que genera confrontación a diferentes niveles en lo local, lo regional, lo nacional, y se termina con la exclusión simbólica o física de los oponentes, la cual ha constituido socialmente una forma de hacer política ligada a la violencia.
- Un país desigual en la redistribución de los recursos, del territorio, del ingreso, de la propiedad, lo cual se convierte en la dinámica de los múltiples conflictos sobre el territorio.
- Desigual también en acceso a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESCA) a nivel laboral, de la seguridad social, en ingresos, pensiones, salud, y en la distribución de la riqueza a los diferentes territorios.
- Un país en el que algunos sectores buscan una paz con justicia social dentro de un escenario de negociación con los actores que busca mutar las formas de la violencia.

### Enseñanzas Históricas

- Se han ensayado diversos ejercicios de negociación del conflicto. En algunos casos los contrincantes políticos se han incorporado a la dinámica de la sociedad.

- Nunca se han resuelto los desequilibrios sociales, económicos y políticos que están en la base del conflicto.
- Siempre se ha considerado necesaria la negociación para buscar salir de la polarización y construir sociedad con mecanismos en los que se regule el conflicto.
- La paz se ha planteado como el desarme y no como la posibilidad de erradicar de la vida social la condición de guerra en que se ha vivido.
- Entonces la paz queda planteada entre el silencio de las armas y el lugar de los derechos políticos de todos y todas.

### La Paz como Tarea Política

- Trabajar en crear condiciones políticas, sociales y económicas para entender la paz en clave de conflicto y como parte constitutiva del desarrollo de la sociedad.
- Ayudar a erradicar de la vida social el estado de guerra en que se vive.
- Construir un aprendizaje del conflicto que garantice que nadie recurra a estrategias bélicas para eliminar física o simbólicamente al adversario.
- Construir mecanismos político-democráticos que permitan la regulación, cualificación o resolución de los conflictos.
- Impedir la militarización legal o ilegal de la vida civil, y así ayudar a evitar una socialización bélica.

### Una Paz desde y en las Regiones

- Es construir capacidad de manejo y de elaboración de conflictos desde el mundo social popular.
- Que los conflictos sociales no se conformen en conflictos armados.
- Incorporar lo público popular a la construcción de la política, haciendo que la paz allí sea la construcción de lo público.
- Incorporar las regiones y los movimientos sociales, de acuerdo con su especificidad, a la construcción de un estado de derecho.

- Un Estado que refunde la democracia y se haga copartípe frente a la sociedad para construir nuevos derechos.

## La Educación como Sistema y las Resistencias desde los Territorios

- La educación parte de un proyecto transnacionalizado manejado por organismos multilaterales, y es resistido por procesos políticos-culturales que han dado lugar a los movimientos sociales de la educación.
- Una propuesta construida desde la hegemonía económico-cultural euroamericana, y una resistencia desde el pensamiento de la colonialidad y de las epistemes del sur.
- Una escuela homogénea, según las competencias y los estándares bajo el proyecto de STEM (ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas), con una respuesta crítica de las capacidades y de los sistemas sociales del conocimiento y el saber.
- Una escuela y una educación en lo nacional como proyecto desde los organismos multilaterales, a través de leyes nacionales de educación con matriz transnacional, y una resistencia que se construye en las discusiones sobre la pertinencia de dicha educación y cómo se territorializa.
- Un control de la territorialización educativa mediante los procesos de calidad estandarizados y una respuesta de infinidad de propuestas desde la educación propia, la educación popular, la educación intercultural, etc.
- Estareacentraldelaescuelatransformareducativamente el conflicto.



## Construyendo los Nexos entre el Conflicto Cotidiano y la Vida Social<sup>2</sup>

### Un Lugar para la Diferencia y la Desigualdad

Uno de los problemas centrales con los cuales nos encontramos en los procesos de globalización política, social y económica que se dan en nuestras realidades, es la manera como se producen discursos homogéneos en los que pareciera que todos somos lo mismo. Allí como ciudadanos, y en tanto hijos de la democracia, terminamos siendo parte de una identidad formal vacía, en donde la identidad pareciera estar construida en tanto se apaguen las diferencias, y muchos de estos discursos se convierten en las formas que construye una élite propiciadora de esa universalidad, en la cual los procesos de diferenciación parecen extinguirse.

Hemos terminado convertidos en ciudadanos del mundo y se construye una explicación en la cual se ha perdido la cultura que nos daba identidad y unidad. Por eso, son tiempos en los cuales repensar las relaciones entre identidad y diferencia termina convirtiéndose en algo retardatario, en cuanto esto pareciera ser de un mundo que ya ha clausurado los problemas de lo local, de la enunciación y del posicionamiento cultural.

Reconstituir la diferencia significa la capacidad de buscar prácticas de significación para grupos específicos que constituyen también relaciones políticas y económicas, relaciones que en algunos casos se oponen. No es sólo el pluralismo cultural, como sueña el liberalismo, ya que la diferencia va a tener un efecto histórico hacia adelante y hacia atrás. Va a ser enfrentar la armoniosa cultura común

---

2. Este texto es una continuación y ampliación de ponencias previas presentadas en seminarios nacionales e internacionales sobre esta problemática, en especial de la presentada en el Simposio "Peligro Oportunidad: Relación entre conflicto cotidiano y política en Colombia hoy", llevado a cabo en Medellín del 29 al 31 de agosto de 2001, convocado por la Universidad de Antioquia, EMDA Fundación para el bienestar humano, y el Instituto Popular de Capacitación (IPC).

con la cual sueñan los grupos más conservadores, que quieren mantener una diferenciación que les otorga poder.

Por ello, reconocer que la diferencia es un elemento central en las búsquedas es ser capaces de ir tras la huella de actores, cómo esas historias escondidas pero presentes en su cuerpo y en sus relaciones configuran una manera de ver el mundo que no puede emerger, porque los núcleos básicos del poder no le permiten visibilizar esa historia de minorías o de grupos mayoritarios acallados.

La globalización económica tiende a producir un análisis de homogeneización a todos los otros niveles, y frente a esa tendencia mecánica es necesario ir en busca de lo diferente, de tal manera que produzca en nosotros una descentración, en cuanto la fuerza se va a poner en reconocer “mis particularidades” y la manera como las formas dominantes tienen un centro que se fortalece precisamente en el ejercicio de negar lo diferente, aquello que aparece desde su centralidad como las *márgenes*, y hacer que todo lo diferente sea parte de lo otro no reconocido oficialmente y por lo tanto subsumido en esa negación.

Comenzar por reconocer la diferencia significa la capacidad de construir una relación entre mi mundo de sentidos y de acciones y desde mi identidad, establecer lo otro que no es como lo mío. Esto va a permitir construir de otra manera mi relación social, en cuanto allí voy a poder producir *mi versión*. Es decir, el lugar desde el cual yo, con mi huella, produzco *mi texto*, que surge de mi praxis, me abro a la búsqueda de la *intertextualidad* (de instituciones, personas, grupos humanos), y rompo en mí la estructura de poder que no deja emerger lo diferente.

De esta manera, reconozco desde mi experiencia lo “otro” hecho de mil maneras por las huellas que lo constituyen, y en ese sentido reconozco que el encuentro posible para construir proyectos comunes tiene mil senderos. Así, la diferencia se establece como campo de experimentación, es decir, no como límite, como barrera, sino como

exigencia para construir puentes a través de los cuales surja lo común a partir de la conjunción entre lo necesario y lo imposible.

Es el momento en el cual la diferencia me coloca en la incertidumbre. El reconocimiento de lo otro (la otredad), me coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de ver aquello otro como lo que complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad, en el mundo de lo social). Es el otro que al ser crítico emerge como diferente y real, y en su diferencia pareciera como una amenaza para la verdad del sistema en el que estoy ubicado y que he construido en torno mío. En un conflicto bien manejado, ese otro lo que me muestra es la relatividad de lo mío, y además me construye lo provisional de mis posiciones. Es allí donde se generan las formas del miedo y, tras ellas, la agresividad o el desconocimiento del otro.

Nos situamos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, pero que al ubicar la diferencia como elemento central me constituye como ser social con responsabilidades colectivas y que son necesarias de reconstruirse. Por ello la lógica de lo solitario no existe, porque estamos frente a unos procesos de individuación en los cuales desde mi yo asumo lo colectivo mediante la construcción de comunidades (humanas, intelectuales, académicas, de profesión, entre otras.).

## La Ínter y Multiculturalidad Crítica Enfrentan la Homogeneización de la Globalización

Hoy aparece como un hecho el mundo globalizado que, explicado como un desarrollo de las fuerzas productivas desde las revoluciones científicas y tecnológicas, adquiere en el control del capital financiero el desmonte del estado de bienestar y el predominio del mercado, su forma neoliberal.

Una de las maneras como esa forma globalizada atenta contra la diferencia es su pretensión de construir una cultura global unificada, y por lo tanto producir subjetividades e identidades más o menos homogéneas que tendrían como realidad una especie de pre-formatividad (a priori) de la acción y de la historia y, de este modo, una homogeneización que oculta experiencias de vida y experiencias sociales extremadamente diferentes, además del profundo desfase que ha mostrado entre economía y ética y moral.

Esa homogeneización aparece con más fuerza en el mercado que, con el señuelo de ser una expresión y convergencia de lo diferente, intenta ocultar el conflicto que significa aceptar lo diferente. Es ahí cuando estalla en sus manos la forma como lo diferente emerge como desigual. En ese sentido, aparecen las amarras que esa globalización tiene con la cultura blanca y la dominación de sectores económica y políticamente poderosos, lugares desde los que parecen ser las únicas lecturas posibles de la realidad, las que Occidente ha construido como su verdad-poder y hoy en el saber-poder. Esa expresión de lo diferente se cruza con aquello que silencia, y es así como aparece:

- Un mundo no sólo blanco, sino también negro, mulato y multicolor (construyendo lo étnico).
- Un mundo no sólo de ricos y nobles, sino también de pobres, asalariados y desempleados.
- Un mundo no sólo de hombres, sino también de mujeres y homosexuales.

- Un mundo no sólo con una ciencia, sino un conocimiento en expansión con múltiples interpretaciones.
- Un mundo no sólo adulto, sino también de jóvenes y niños/as con sus propios sentidos y esperanzas.
- Un mundo no sólo bipolar, sino multipolar, con múltiples formas de llevar a cabo el desarrollo.
- Un mundo no sólo bipartidista, sino multipartidista.
- Un mundo no sólo de metrópolis, sino también campesino y desplazado.

Estas múltiples manifestaciones nos muestran cómo los conflictos entre culturas en un sentido amplio (de etnia, de clase, de género, de saberes, de generaciones, de principios doctrinarios, de partidos políticos, etc.), no pueden seguir siendo analizados como simples relaciones de oposición, sino que se hace urgente un esfuerzo por entender cómo las relaciones de poder están vivas al interior de estos procesos en una lógica mucho mayor, porque han sido diferencialmente constituidas. De ahí que sea necesario encontrar los mecanismos que hagan visible la manera como esas miradas unipolares, al negar y excluir lo otro, han construido su poder y producido un discurso de la diferencia, que al no tener en cuenta el poder que excluye hace que sea simplemente *pluralismo*, para evadir las responsabilidades en la construcción de la desigualdad.

Debido a esto, dar un paso más allá de la mirada liberal del pluralismo significa plantearse con urgencia un interculturalismo crítico que, fundado en la diferencia, pueda señalar las desigualdades que se construyen allí y el camino para construir posibilidades políticas que se asuman como parte de su proyecto la reconstrucción de

la sociedad. Es así como este interculturalismo (McLaren, 1997)<sup>3</sup>, que se coloca como tarea hacer explotar el poder existente al interior del mundo unipolar para que emerjan múltiples versiones de la manera como la exclusión, la desigualdad y la segregación son parte de un mismo continuum, como proyecto occidental centrado en construir nexos de dominación (McLaren, s. f.).<sup>4</sup>

Por ello, el interculturalismo crítico no acepta la diferencia como si fueran culturas que permanecen intactas, sino que reconoce en ese juego los riesgos de asumirse hoy en un mundo globalizado y que, por tanto, sus relaciones se hacen mucho más complejas, que se producen rupturas, desvíos, clausuras y encerramientos como formas de manifestación de la diferencia. Esto significa un no al uniculturalismo, centrado en lo euro-américo-céntrico, lo androcéntrico y lo falocéntrico, y una resistencia a un universalismo que se rompe como verdad cuando se visibilizan las relaciones de poder y privilegio que constituye.

-----  
3. Peter McLaren diferencia tres tipos de multiculturalismo:

a. El conservador, que plantea el mundo como una cultura común desde el grupo más fuerte, en donde no tienen cabida lenguas extranjeras, dialectos étnicos o regionales. Señala el caso de la enseñanza del castellano en California. Para ellos, la unidad nacional y la ciudadanía armoniosa son los ideales. Han construido como unidad analítica el WASP (White, Anglo Saxon Professional - profesional anglosajón blanco), en la que ponen los valores afirmativos: self, creatividad, ambición, y estos niveles se elaboran desde las culturas más fuertes que eliminan otras. En el ámbito de la investigación, el rigor lo comprueban desde el carácter empírico.

b. El liberal, para el cual existe una igualdad natural, que se debe garantizar y poner en práctica por todos, y en caso de que se dé la desigualdad se debe garantizar que se lleven a cabo reformas para que los desiguales logren una igualdad relativa. Cuando se plantea el problema de las diferencias, éstas siempre se ponen como relativas a raza, clase, género y sexualidad, lugares desde los cuales construyen las identidades dándole mucha fuerza al carácter personal de esas identidades.

c. El crítico, para quien las representaciones de clase, raza y género son el resultado de procesos históricos. Para comprenderlas debe hacerse un análisis de las luchas sociales más amplias en las cuales se han constituido. Por ello, la diversidad sólo puede ser afirmada dentro de una política de crítica y compromiso con la justicia social. Para este multiculturalismo la diferencia siempre es un producto de la historia, y los conflictos en ocasiones se convierten en la manera de contestar las manifestaciones del control de la hegemonía.

4. Para un avance de la discusión en América Latina, recomendamos el texto de Sacavino, S. y Candau, V. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina. Bogotá: Ediciones desde Abajo



Una de las preguntas centrales va a ser cómo romper con la institucionalidad de la igualdad formal, que a su vez construye identidades formales, y que nos subsume en una unidad construida desde la forma liberal de la política que apaga las diferencias. Esto va a exigir la capacidad de cimentar los nuevos discursos de la desigualdad para entender que la justicia no se va a dar como realidad simplemente porque una ley lo determine, y ello plantea que si se quiere justicia ésta necesita ser constantemente conquistada y recreada por todos aquellos que, desde una ética de la solidaridad, deciden hacer de ella un aspecto central para reconstruir la sociedad.

Resistir desde la diferencia al universalismo que se construye a sí mismo, es la posibilidad de enunciar en mi acción y en mi reflexión que él no puede ser sostenido ni ética ni moralmente en la sociedad, en mi grupo social y en la experiencia personal; lo que me lanza a elaborar un nuevo discurso de esperanza que reconstruye las relaciones entre personas y sistema, y a la vez intenta reorganizar el tejido social. Significa, en últimas, que es necesario construir una nueva forma de la crítica para evitar que se naturalicen las relaciones de poder y privilegio.<sup>5</sup>

---

5. De toda esta mirada de la interculturalidad, aparece claramente un discurso que va más allá de la desigualdad socioeconómica, que tiene como horizonte la igualdad construida sobre derechos sociales. Este discurso recoge la idea de exclusión, la cual aparece como parte de un proceso relacional definido por normas socialmente controladas y que buscan construir un ordenamiento de relaciones sociales fundadas sobre la homogeneización. Creo que es una elaboración para estos tiempos sobre lo que significa la diferencia manejada desde procesos de poder. En ese sentido, la exclusión va a aparecer como un proceso conformado históricamente en el cual una cultura o grupo humano asume su rol de verdad, crea un abismo con la diferencia y la rechaza. Y si se cuenta con un poco de poder, la aniquila simbólica y, si puede, realmente. En los casos más leves, produce una invisibilización de la diferencia para zafarse de la incomodidad que le produce.

## Los Conflictos: Punto de Partida para nuestros Cambios

Uno de los problemas centrales cuando se aborda una mirada sobre el fenómeno de lo multicultural de la sociedad globalizada, es la manera como desde el poder se intenta dar cauce a los conflictos. La naturalización del poder, es la forma sutil como se disuelve el conflicto vía pluralismo, ya que al no ver lo desigual, lo excluido, lo segregado, todos los conflictos se consideran expresión de sólo la diferencia.

Por ello es necesario desarrollar la capacidad de reconstruir pensamiento y acción desde una mirada que rompa los imaginarios que han permeado una visión esencialista instalada socialmente en nuestra subjetividad, y hacen que en nuestra vida cotidiana nos comportemos ambiguamente, no siendo lo claros que decimos ser, y que miremos el conflicto como causante de problemas y no como el propiciador de transformaciones individuales y sociales.

Asumir el conflicto significa abordarlo de una manera diferente a la acostumbrada, y convertirlo en generador de procesos, impugnador de verdades, reconstructor de poderes y organizador de propuestas. Pero la dificultad mayor está en las rupturas que tenemos que hacer en nuestro accionar subjetivo y personal con seis procesos profundamente inscritos como impronta en la cultura que hemos formado en la trama histórica de nuestras sociedades, y que hoy bajo el capitalismo globalizado toma el sesgo de lo universal. Estos aspectos son:

### ***La verdad como esencia.***

Una larga tradición que se ha desplazado desde las imágenes de lo divino al campo de la política, y en los últimos tiempos ha impregnado el mundo de lo científico, se ha ido moviendo en un proceso de verdades absolutas donde no es posible sino establecer dos campos: el de la verdad y la falsedad. Esta mirada ha sido cuestionada

desde diferentes concepciones de la ciencia hoy en día con la entrada de procesos complejos del caos, el azar, los construccionismos, los sistemas abiertos, etc., que nos muestran una realidad científica, social y cultural constituida desde múltiples lugares, entregándonos una mirada más rica de verdad en construcción y en expansión. Esto no significa la negación de los elementos constituidos anteriormente, pero sí su relativización.

### ***La interpretación del mundo siempre dicotómica.***

Esta visión del mundo, partiendo de la verdad (de cualquier tipo), construyó un punto de vista sobre lo otro diferente como el opuesto negativo de aquello que yo afirmaba. Es así como lo mío era lo bueno, lo de los otros era lo malo; yo era el científico, el otro era el ignorante; yo era el generoso, el otro era egoísta; mi política interpretaba la sociedad global, la otra sólo al grupo de élite. Si analizamos con cuidado estas miradas dicotómicas, nos podemos dar cuenta de que el sistema ha sido fácil para descalificar.

### ***La producción de cosmovisiones totalizantes.***

Esas formas de la verdad y la enunciación del juicio sobre el otro van a tener una característica muy clara: organizan miradas e interpretaciones del mundo que pretenden ser la realidad. Y confundiendo ésta con lo real, se autocalifican como la interpretación correcta, lo que les da legitimidad para operar contra las otras interpretaciones, sin producir un diálogo que permita enriquecerse y construir realidades más complejas y múltiples.

### ***La reducción del conocimiento a procesos racionales.***

El hecho de configurar lo humano desde la especificidad racional produjo una reducción de otras dimensiones de la constitución de lo humano, como el deseo, el placer, lo lúdico, y éstas fueron vistas más como manifestaciones de la parte más animal de nuestro ser. Por lo tanto, durante mucho tiempo se excluyó el cuerpo

y se redujeron a un segundo plano aquellos tipos de conocimiento en los cuales estuviera implicada la subjetividad de quien conocía.

Hoy se abren puertas para reconocer cómo lo conocido está implicado en el sujeto cognoscente y cómo esas otras dimensiones de lo humano también acumulan las experiencias, desde donde desarrollan formas de conocer que no necesariamente se sintetizan en forma racional. Esto ha abierto diversas búsquedas sobre el yo interior y las nuevas identidades del ser humano.

### ***El desacuerdo como enemistad.***

Hemos ido construyendo en torno a nuestras verdades, certezas a las cuales debe adherir todo el grupo humano cerca de mí, estableciendo una solidaridad de cuerpo casi feudal que me lleva, en el caso de lo personal, a que cuando alguien del grupo cercano establece diferencias con nuestros puntos de vista o avanza hacia construcciones diferentes, sentimos en el campo de la emoción una especie de ruptura mediante la cual el otro se está marchando y de que traiciona la lealtad del grupo, lo que produce en nosotros un temor a la diferencia de los próximos. El poder allí establece formas de censura para que las comunidades cercanas se construyan sin hacer explícita la diferencia.

Cada vez más la comunidad de pensamiento y acción abre caminos para comprender que el desacuerdo es un instrumento de crecimiento, y que en el campo de lo humano el desacuerdo es un signo vital de la diversidad que nos enriquece y nos libera de las pretensiones de poder y dominación sobre los otros en la esfera social e individual.

### ***La patriarcalidad como enunciación y acción.***

El ejercicio del poder ha tomado formas sociales, políticas y económicas y durante mucho tiempo en una forma invisible, una forma de explosión y segregación en el encuentro de géneros, en el cual el poder construido

desde el predominio y control del hombre hace que su masculinidad adquiera una línea de construcción que genera segregaciones que en la vida cotidiana toman formas de relación con lo femenino como inferior; formas culturales que por su hegemonía en una larga constitución habitan en la subjetividad de hombres y mujeres de estos tiempos.

No va a ser posible instaurar procesos de cambio mientras no deconstruyamos la presencia patriarcal en nuestra subjetividad, en las prácticas sociales y en las maneras como intentamos transformar y hacer diferente esta sociedad. Este ejercicio no es fácil, porque va a requerir también refundar la masculinidad y lo femenino.

### ***La naturalización de la exclusión y la segregación.***

En nuestra sociedad, y con más fuerza en el último período neoliberal, guiado por sus dos principios fuerza: mercado e individuo, se considera al individuo perdedor en este mundo, como responsable de su destino, además los fenómenos de pobreza, exclusión y segregación se explican como normales en el funcionamiento de la sociedad, lo que genera una mirada según la cual estos hechos son consustanciales al desarrollo de la sociedad en que vivimos, y así, a través de nuevas naturalizaciones y de forma más elaborada, se vuelve al viejo discurso ideológico-religioso de que pobres siempre van a existir.

### ***El ascenso social y cultural como meta de vida.***

Una idea del desarrollo y el subdesarrollo fundamentados en el crecimiento como la posesión de bienes materiales, nos ha puesto en la meta de tener siempre más de lo que se tiene y ansiar llegar al nivel de posesión de alguien que siento “está por encima de mí”, produciendo una distorsión sobre los sentidos de la vida, a la vez que invisibiliza a quienes están “por debajo de mí”, poniéndome unos parámetros de ascenso social que si los logramos para todos, en ese “ideal de vivir como los países del norte”, el planeta colapsaría, como consecuencia de un modelo de desarrollo no sustentable.

Estas ocho prácticas han permeado nuestra cultura de tal manera que han construido un imaginario social del cual somos portadores, y todo aquel que se ubique en una interpretación diferente a la mía queda en el terreno de las exclusiones posibles. Y si mi mirada ha sido sancionada por el poder, o en estas nuevas épocas del conocimiento por el poder-saber, yo logro poner a mi servicio toda la parafernalia que éste me ofrece para producir exclusiones. Pero esto no es sólo un poder a nivel macro. Se ha convertido también en la forma de construir relaciones en el mundo inmediato o cotidiano de todas las personas. Por ello, todo lo diferente es mirado sospechosamente, y rápidamente, por vía del mal manejo del conflicto, termina convertido en opositor o enemigo.

Este juego de imaginarios va rotulando el mundo en un juego de dos orillas, en el cual la introducción de cualquier punto de disenso que podría marcar las formas de la diferencia que enriquece como manifestación de un conflicto creativo, termina siendo paralizante de los procesos sociales, en tanto fragmenta los grupos humanos y sus comunidades en los más diversos ámbitos, llevando a construir una cultura en la cual el conflicto siempre se manifiesta no como retador y reconstructor de relaciones, sino como el espacio desde el cual encasillo la mirada del otro para entrar en la lógica fácil del amigo-enemigo.

Es muy fácil observar esto en la manera como hombres y mujeres desde nuestra infancia vamos insertando en nuestra vida cotidiana discursos del poder blanco, aristocrático, macho, de una verdad científica, del adulto, del mundo bipolar, del mundo bipartidista; y en últimas, vamos adquiriendo prácticas y discursos de patriarcas colonizadores y racistas conquistadores, y entonces segregamos y excluimos a quienes se mueven en otro horizonte, quienes saben necesariamente nuestro mundo de representación para ser negados e invisibilizados.

Por ello, plantearnos el conflicto como central requiere una capacidad de construir diferencia, antagonismo, no certeza, confrontar los problemas del poder, del saber y



de las formas de la exclusión y la dominación encuentra los núcleos conflictivos en el ámbito de la acción y la reflexión y los coloca en un escenario público, capaz de enfrentarlos y resolverlos. Pero construir esta cultura del conflicto significa también construir otros modelos de sociabilidad y organización social que generen la capacidad autorreguladora de hacer emerger los conflictos en sus diferentes niveles para que las jerarquías de poder y privilegio no se reproduzcan, creando desigualdad, exclusión o segregación.

Este paso significa la capacidad de replantear la forma de la crítica que hemos hecho hasta ahora, porque ella también, hija de las formas culturales que hemos vivido e introyectado, se ha constituido como verdad excluyente y dogmática. Significa, entonces, poder entrar a una crítica capaz de hacerse nueva cada día, por lo tanto, provisional en la velocidad de los cambios de estos tiempos; y significa también ser críticos con nosotros mismos y abiertos a lo que las otras posibilidades de un mundo más amplio nos entregan para reconstruir.

Es importante entender que este conflicto es múltiple y no se queda sólo en el campo de lo discursivo, sino que atraviesa procesos de acción, y por ello va a abrir en la crítica la posibilidad al reconocimiento de los intereses, donde se politiza la diferencia al ser situada en un escenario con tejido social propio y no simplemente dentro de un juego de contradicciones en la palabra y en el símbolo, pero, hay que recalcarlo, no sólo en ellas, porque también son importantes todas las contradicciones.

Entrar en el conflicto significa abandonar el dualismo descalificador que hace invisible lo diferente, lo desigual, lo excluido, lo segregado, y estos aspectos siempre se presentan como conflictivos porque su papel es invisibilizar al otro. Esto significa plantearnos de fondo la crisis del sujeto en el mundo globalizado. Toda la discusión sobre su autonomía e identidad, y su entrada en juegos de permanente constitución de identidades híbridas, constituidas por múltiples combinaciones culturales que

producen su hibridez, replantean de fondo la manera como nos relacionamos y cómo han sido codificados nuestros imaginarios y los principios y valores con los cuales hemos dirigido nuestras acciones.

Aprender a leer el conflicto es tener la capacidad de reconocer la ínter y multiculturalidad bajo sus numerosas expresiones con una profunda capacidad crítica, que a la vez elabora los primeros elementos de una transformación que realizan los actores que asumen el conflicto como elemento generador de mundos nuevos, es capaz de retomarlo para superar la protesta y enfrentar el dualismo como un lugar del que hay que salir para reconstruir el mundo con múltiples colores y múltiples sentidos.

El conflicto cumple el papel de reconstructor de la confianza en el otro, de la importancia del diferente, y este aspecto se convertirá en eje de la reconstrucción de la solidaridad, que nos va a permitir inicialmente trabajar juntos a pesar de las muchas diferencias que tengamos, y desde allí nos unimos para enfrentar desigualdades y exclusiones.

## Los Conflictos son el duro Encuentro con nuestra Condición Humana

Normalmente, uno de los signos de que algo anda en dificultades en nosotros, los humanos, es cuando se nos presentan problemas y allí nos quejamos porque algo no anda bien, porque entonces nuestros estados de ánimo decaen, y por momentos nos resistimos a enfrentar los problemas. Pero estas situaciones no son más que manifestaciones de que nuestra vida crece mediante la lucha y el desafío, ya que cuando solucionamos unos problemas surgen otros, y un poco a lo largo de la vida nos vamos especializando en enfrentar problemas y en resolverlos, y cada cual va encontrando la manera de encararlos.

Por eso, pudiéramos decir que el conflicto nos recuerda que somos seres llenos de luchas contra adversarios

internos, externos y, en ocasiones, adversarios virtuales que hemos constituido para enfrentar la dureza de nuestra construcción. Es decir, vamos teniendo la certeza de que ser humano es, fundamentalmente, conocer el conflicto.

## Nos preguntan por ¿Quién Soy?

Cuando reconocemos la experiencia del problema y del conflicto nos queda la certeza de que ese encuentro es una experiencia personal. Parece que hubiéramos nacido para él, y allí, donde reconocemos su raíz, surge el crecimiento al que me veo abocado cada día de acuerdo con las formas sociales de organización, las cuales me plantean:

- ser más, que es la pregunta por ¿quién soy? Y la manera como me planteo mis sentidos en mi cultura y en el mundo que me rodea;
- ser más con otros, que se refiere a los procesos de convivencia en los cuales estoy inscrito y debo participar, junto a grupos o comunidades, para que la obra se desarrolle;
- saber más, es la relación con la esfera del conocimiento, donde me pregunto por los saberes de uso social y personal que tengo y debo tener para vivir en el mundo de hoy;
- tener más, es la presencia en la esfera de los bienes y el lugar de ellos en mi vida, que me alerta sobre la necesidad específica de su posesión para conseguir los intereses que me plantea el ¿quién soy?
- querer más, es la manifestación en el campo de los afectos, que hace visible no sólo lo que siento, sino la manera como materializo esos querer bajo la forma de deseo; y
- hacer más, se refiere a las exigencias cotidianas de mis prácticas de vida y, en últimas, a las exigencias profesionales y productivas que van en una secuencia de hacer, hacer más y hacer distinto.

Estos seis aspectos, presentes en toda acción humana y en toda subjetividad, surgen de la construcción día a día de lo

humano, en donde la tensión entre necesidades sociales y necesidades individuales abre un camino intermedio de acción y de sentido. Esas formas sociales construyen una tensión que termina siendo una confrontación con la fidelidad a lo que nosotros queremos ser y a la manera como queremos enrutar nuestra vida desde las exigencias de la sociedad.

La aparición del conflicto nos señala que, en nuestra aparente autosuficiencia, no tenemos un control total sobre nuestras vidas y los procesos que agenciamos en ellas, y en ese momento surge la paradoja más fuerte: quedarnos en donde estamos o saber que, al enfrentarlo, emprendemos un camino más allá de nuestros límites.

Esto significa una opción anterior, y es reconocernos a nosotros mismos como seres incompletos en permanente crecimiento, y el conflicto lo que me avizora es la necesidad de trabajar mi horizonte de sentido, reconocer hacia donde voy desde lo que soy, a la luz de las preguntas y los interrogantes que hacen a la fidelidad con mi vida los aspectos, personas, elementos, experiencias, en los que lo otro diferente a mí emerge y me enriquece.

### No siempre somos tan Claros

El conflicto nos hace referencia a que algo importante está pasando en nuestras vidas y que prestarle atención es tener la capacidad de revisar la esfera de mi yo, que ha decidido entrar en el terreno de la duda. Nos habla de los claroscuros que hay en nuestra existencia, seres hechos en una cultura de la verdad, la claridad, las ideas, y los seres claros y distintos.

Es difícil reconocer que tenemos una zona oscura, y para nosotros, educados en estas maneras de las certezas, reconocer que el conflicto introduce una forma ambigua que me saca de ellas significa abrirme a la dualidad y aceptar la incertidumbre como condición para mi crecimiento. Y como siempre hemos aprendido a ganar o a perder, lo más difícil es la capacidad de aprender que

la respuesta nueva no está en una de las dos cosas, sino en la disputa y en la manera como ha surgido la duda sobre lugares aparentemente claros, donde no se gana o se pierde, sino que se aprende y se construye.

De ahí que el conflicto se perciba como un entramado a través del cual emerge el yo real, compuesto de luces y claridades, pero también de sombras, que a veces ocultamos y que no aparecen porque no han encontrado el choque con lo diferente que las haga emerger. En ese sentido, el conflicto no constituye la transformación misma que se opera en mí, pero va a ser la base de las transformaciones que debo emprender.

En razón de ello, el conflicto no es bueno o malo, es moralmente neutro. Que sea bueno o malo depende de la manera como lo asumimos y lo ponemos en el entramado social, si lo empleamos en circunstancias de poder nos sirve para oprimir, segregar, dominar, censurar, excluir, invisibilizar a los otros, o para encubrir mi zona oscura o mis maneras de relacionarme ejerciendo poder.

### También Dolor y Sufrimiento

El conflicto nos habla que ser humanos no es un camino de rosas; que asumir el conflicto significa asumir algún nivel de sufrimiento, con sus consabidas manifestaciones de miedo, dolor, pasión o ira. Esto nos exige una lucha constante por encontrar quiénes somos y cómo construimos nuestras fidelidades, así como el lugar del otro y los otros en nuestra vida. Reconocer el conflicto en nuestras vidas y saber cómo manejarlo es un acto de aprendizaje que nos exige encontrarnos desde las más variadas posibilidades.

Cuando pasa el conflicto podemos, al mirar atrás, reconocer el costo del dolor como parte de nuestra construcción y de nuestra cimentación, y el nuevo conflicto que se avizora nos anuncia que somos complejidad no controlada totalmente, pero que será posible ser de otra manera, es decir que inaugura la utopía individual. Al

fortalecer el aprender a reconocer que seremos de otra manera, el conflicto se convierte en el principal instrumento de crecimiento y de nuestra marcha como humanos, por ser cada vez más fieles a nosotros mismos.

## Un Problema no es el Conflicto, sólo su Manifestación

Normalmente reaccionamos cuando el conflicto adquiere manifestaciones en nuestra condición humana a través de la rabia, el dolor o el sufrimiento, y corremos a solucionar la situación específica que lo ha creado; por ello pasamos la vida solucionando problemas, sin ir a las razones de fondo, que están precisamente en la acumulación de los elementos que constituyen el conflicto, que son el verdadero epicentro de aquello que se manifiesta en nuestra vida cotidiana. Podemos hacer el símil del terremoto: vemos sus desastres, pero sus verdaderas causas hay que buscarlas muchos kilómetros bajo tierra.

Por ello no se puede confundir el problema con el conflicto. En este último, la condición humana va poco a poco tejiendo la urdimbre de nuestra condición y crecimiento. Con el conflicto lo nuevo hace su aparición, y nos muestra que podemos ser diferentes sin miedo a ese cambio. Es la emergencia de la utopía en la esfera de la individuación; hay otro lugar hacia el cual ir.

En ese sentido, podemos afirmar que el conflicto es un sistema complejo que debe aprender a descubrirse. No es el suceso que emerge en nuestra vida como problema, no es el simple suceso a través del cual se manifiesta miedo, desconfianza, enemistad u odio. Estos elementos lo alimentan y son parte de su dinámica, pero no son el conflicto mismo, son la manifestación de que él escapa por nuestras grietas: miedo, cólera, arrogancia, aburrimiento.

Cuando el problema viene desde el conflicto, buscamos evadirlo, lo desaparecemos, hasta que el problema, por ser manifestación del conflicto, toma caminos de empeoramiento y nos desborda, hace crisis y en ello lo que se hace visible es que tenemos una confrontación con nuestra interioridad, con aquello que decimos ser.



En esta perspectiva, afirmamos que ocurre un enlace entre la manera como resolvemos los conflictos en la esfera de la individuación y la manera como los resolvemos en la esfera de lo social, generando una incapacidad para enfrentar los conflictos.

Para asumirlo integralmente, no se debe resolver como una simple situación personal. Se requiere un proceso que una lo micro, lo meso y lo macro, y ello significa deconstruir los imaginarios culturales de poder existentes en nuestras prácticas cotidianas, como esas primeras formas que generan socialmente control y prolongación de las formas sociales de poder, atizadores de la resolución violenta de los conflictos. Por ello, para llegar a cambiar, es necesario abrirnos a desaprender muchos de esos procesos que culturalmente no nos permiten abrirnos al conflicto como generador de nuevas formas de vida social.

En la perspectiva de las páginas anteriores se hace necesario también construir el escenario de una escuela que en las condiciones dinámicas de hoy decide también trabajar en su interior los cambios y transformaciones que urgen en estos tiempos de globalización capitalista y neoliberal como escenario de poder y de control.

Para nosotros, hablar en el marco de los postacuerdos (de paz), exige plantear un horizonte de transformación de las pedagogías para la paz, en las que han de inscribirse las geopedagogías, en el sentido de este texto, como las pedagogías de la memoria y los conflictos.

### En búsqueda de una Memoria que arraigue

El ejercicio de ir a la memoria es un viaje a cada uno de los territorios no solo para dar cuenta del dolor y el sufrimiento, sino de las maneras múltiples y las prácticas que les permitieron mantener ese arraigo que dio para construir sentidos y esperanzas en un día a día cargado de miedos y amenazas, signos de que la vida allí tenía sentido, no como un discurso sino como un quehacer cotidiano que hermana, une y, en últimas, resiste, y muestra que ahí sigue

su transcurrir la vida, a la que se le apuesta y a la que se dignifica desde los actores que continúan poblando esos territorios. Por eso, el ejercicio de la memoria es lograr visibilizar esas resistencias que no le dieron lugar al olvido en esos territorios, y se hizo comunidad para enfrentar las violencias y despojos en la vida cotidiana de pobladores de campos y ciudades.

La memoria apela en su expresión al reconocimiento de un país pluriverso, que desde los territorios ha hecho de su vida una siembra de esperanza en medio de los múltiples conflictos, en cuanto los cuerpos aprendieron en condiciones extremas a tramitarlos, regularlos y transformarlos sin acudir al ejercicio de la violencia, que era la propuesta que hacían muchos de los actores. Podríamos afirmar cómo esas comunidades en su vida diaria mostraron que había otros caminos para construir sociedad desde la diferencia, la diversidad, la profunda desigualdad sin tener que apelar a la eliminación física del adversario o a la destrucción de su mundo y sus historias. Por ello, hoy la memoria emerge como ese lugar privilegiado para reconfigurar subjetividades violentas y no violentas.

En lo profundo de sus mecanismos para sobrevivir y de las expresiones de sus resistencias, las culturas populares nos enseñan a manejar los conflictos como única certeza de sobrevivencia, y ese aprendizaje, salido de sus más duras realidades, se convierte hoy en lección para un país que quiere alejarse de la guerra, y debemos, como lo hicieran ellas, trabajar educativamente los conflictos para convertirlos no sólo en táctica para sobrevivir y estrategia para dialogar, sino, ante todo, en una manera de reconocer los territorios como fuente de la vida, del cambio, de la diferencia y la diversidad, y de la posibilidad de transformar las estructuras injustas y desiguales en las que vivimos y en los escenarios más amplios a nivel regional y nacional.

Curiosamente, esa manera del pueblo colombiano de resistir desde tiempos inmemoriales y vivir el día a día en

medio de la guerra, que ahora se hace visible a propósito de los acuerdos con uno de los grupos armados, ya la había reconocido nuestro pensador Estanislao Zuleta cuando decía:

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta, 1994, p. 13)

En esta perspectiva, estamos tras una memoria que no niega la cantidad de víctimas de nuestro conflicto, al tiempo que reconoce que en la situación actual no se puede producir una revictimización, sino que la memoria debe colocarse al servicio de hacer visible cómo la vida personal y colectiva se mantuvo para estar vivos, que todavía se puede enunciar como el triunfo de la vida sobre la muerte, y se convierte en estrategia pedagógica de las miradas críticas y transformadoras para reconocer cómo se enfrenta y tramita el olvido al que algunos quieren someter a las comunidades, como otro modo de mantener ese colonialismo interno que es la mejor forma de mantener viva la violencia, el despojo y el desarraigo como amenaza para quien pretenda cambiar ese orden de poder y control que quiere perpetuarse. Por ello es urgente en nuestras particularidades formar lo que Bellah (1989) denominaba “comunidades de memoria”.

El silencio debe ser enfrentado, en cuanto es un dispositivo que se constituye en una forma de que ese poder tenga ahí la violencia latente operada a través del miedo como un mecanismo naturalizado que en cualquier momento puede emerger. Si aprendemos a confrontarlo en cualquiera de sus múltiples manifestaciones, la memoria tomará lugar en la vida de los territorios y de las comunidades para expresar la nueva manera en la que los recuerdos son la esperanza de estos tiempos.

En este sentido, el silencio desde el miedo convierte a los actores en cómplices y constituye otra forma de opresión

que mantiene viva la deshumanización sobre la que se soporta la violencia, como una espada de Damocles posible de aparecer ante nuevas circunstancias que agraven el poder y sus formas en el territorio. Con el silencio de las víctimas, todas las expresiones de los victimarios perpetúan la violencia ejercida y la continúan como una alternativa que, en cualquier momento, puede reaparecer. Se mantiene la alerta que, en su legendaria obra *Los condenados de la tierra*, nos había enseñado Fanon (1987, p. 6): "... no se propone solo mantener en actitud respetuosa a los seres sometidos, tratan de deshumanizarlos: nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, sustituir sus lenguas y destruir su cultura."

Cuando los actores que padecen la violencia bajo el terror y el miedo no la enuncian, se hacen cómplices y actores de su continuidad. Un ejemplo de esta manifestación lo narra el maestro Edgardo de la comunidad de Montes de María cuando dice:

Esto no es fácil, más cuando esta realidad está cargada de dolor, injusticia e impunidad, la cultura del silencio se mantiene varias décadas después de lo sucedido, la región de los Montes de María no es la excepción, muchas personas no quieren recordar, les parece que eso se tiene que tirar al olvido para no abrir heridas. (Romero, 2016, p. 59)

Por ello, el trabajo de la memoria deviene en la capacidad de iniciar la marcha de las voces que habían sido silenciadas por el poder en sus múltiples formas y que hoy, en la coyuntura de las negociaciones y el acuerdo con uno de los actores armados y la negociación en marcha con el otro, convierten esta práctica en una urgencia para visibilizar resistencias que se transforman en propuestas.

Estos ejercicios nos muestran cómo, cuando se recupera la voz de los actores y las víctimas para ser resimbolizada en un ejercicio del lenguaje desde la mirada y los sentidos plenos de las víctimas, emerge un sujeto recuperado en una integralidad leída desde las capacidades (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Capacidades en un sujeto integral

| Capacidades                                                    | Descripción                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cognitiva<br>(capacidad de conocer)                            | Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en el que se despliegue la condición humana.                                                                        |
| Afectiva<br>(capacidad emocional)                              | Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversas que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.                                       |
| Valorativa<br>(capacidad ética y de adscribir valores)         | Lo valorativo: tiene que ver con los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta. |
| Volitiva<br>(capacidad de acción-elección)                     | Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.                                                     |
| Imaginativa<br>(capacidad de creatividad)                      | Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y reconocer y optar por esas alternativas diferentes que se me proponen.                                                           |
| Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)                         | El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.                                                                                          |
| Trascendente<br>(capacidad de dar sentido de futuro a la vida) | La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer, volviendo sobre sí misma/o y otorgando sentidos a todo su accionar integral.                                      |

Fuente: Mejía (2015, p. 43)

El ejercicio de sistematización mencionado en el horizonte de las capacidades, nos muestra cómo, al relatarnos, nos construimos y reconstruimos integralmente, haciendo visible nuestro arraigo en y desde los territorios, leyendo el conflicto en clave de apuesta social por reconocernos humanamente diferentes, culturalmente diversos y viviendo en sociedades desiguales en donde apostamos

por construir lo humano de estos tiempos en un horizonte transformador.

Los ejercicios de memoria no son un simple encuentro con una subjetividad solipsista e intimista, sino la comprensión desde lo profundo del dolor y el miedo al redescubrir y reconstruir los hilos de la sociedad, en la cual está constituida la trama de la vida de los actores que, al redescubrirse, desde su yo más profundo, se abren a un nosotros que nos constituye, para hacer real lo comunitario de estos tiempos. Esta construcción se hace desde lo común, que nos permite en el ejercicio de la memoria recuperar la capacidad de hacer críticamente, sin miedo, sin estar sometidos a las dinámicas moleculares del capitalismo, como soporte de un nuevo horizonte emancipador, que constituye un nuevo tipo de relaciones sociales y naturales (Jiménez, Puello, Robayo y Rodríguez, 2017).

En esta perspectiva, con la memoria devolviéndonos identidad y habitabilidad de los territorios, nos colocamos en un horizonte en el cual somos parte y actores del conflicto en espacios en disputa, para darles forma a los nuevos procesos y prácticas que aúnan las dinámicas sociales de estos tiempos. Estas prácticas son múltiples en los territorios y nos llevan a una re-creación permanente de ellas en los ejercicios educativos para sacarlas de la insularidad individual y proyectarlas como expresión colectiva de lo común, que hace posible la emergencia de los movimientos sociales de tiempos de post-acuerdo.

### En búsqueda de sus Pedagogías

En la premura del tema emergente de las pedagogías para la paz, el post-acuerdo, el post-conflicto o sus diferentes denominaciones, nos hemos puesto en una carrera instrumentalista por diseñar dinámicas que permitan el encuentro con el dolor, en la que se abandonan los criterios para construir pedagogías en coherencia con esas nuevas realidades. Es común escuchar a personas muy críticas hablar del postconflicto y promover dinámicas

de grupos para la reconciliación, como si los tiempos que corren nos hubieran colocado en un mundo donde hubiera desaparecido el conflicto como por arte de magia con la firma de un acuerdo con una de las partes del conflicto armado; se olvida no sólo la crisis humanitaria que vivimos, sino también que el conflicto es consustancial a nuestra condición humana, en él nacemos, crecemos, nos desarrollamos y morimos, en el sentido de la cita de Estanislao Zuleta (1994, p. 13).

En esta perspectiva, el asunto de la paz es una madurez para enfrentar la guerra, no permitirle en nuestra vida, pero ello significa aprender a tramitar, regular y transformar algunos conflictos y aprender a vivir en ellos y con ellos, en tanto podemos afirmar que el conflicto es el crisol del alma humana

Cuando se trata de abordar estos asuntos desde la educación en el horizonte que nos movemos, nos encontramos con un principio de las pedagogías del sur, y es que el territorio es el mayor pedagogo, en cuanto los contextos nos hacen visible cómo han habitado en ellos la diferencia, la diversidad y la desigualdad, mostrándonos como una educación universalista<sup>6</sup> sobre los territorios que no piense el cómo ser ciudadanos desde el ser hijos de la aldea se convierte en un acto de colonialidad, ya que olvida que al pensar la pertinencia del acto educativo éste no solo debe responder al para qué de la educación sino también al en dónde y a quién, que dan forma al

---

6. Esa tensión entre ser ciudadanos y ciudadanas del mundo e hijos e hijas de la aldea que está en el corazón de las pedagogías del sur, muestra en el ejercicio de las pedagogías para la paz, la necesidad en educación de salir e ir más allá de la propuesta limitada de la globalización propiciada por el Banco Mundial y la OCDE del STEM (science, technology, engineering, and mathematics, esto es, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y el leer y escribir para ello. Encontramos intentos de actualización de él en la propuesta coreana que le agrega A, artes, y en el debate norteamericano que plantean colocarle H, por las humanidades. Sin embargo, el debate es más profundo e invito a leer el texto Maldonado, C. (2016). La ciencia de punta hoy. Bogotá: Editorial Desde Abajo, Colección primeros pasos N.º 14.



paradigma educativo latinoamericano donde no hay texto sin contexto.<sup>7</sup>

En esta perspectiva emerge, en nuestro contexto colombiano, la especificidad de unas pedagogías para la paz, apropiándose del tránsito histórico que vivimos y cobija las múltiples realidades y territorios, y es así como experiencias de la memoria que se han vivido en otros contextos nos sirven como referentes, pero acá toman forma propia desde la especificidad de nuestros territorios y en cuerpos de mujeres, hombres, afros, mestizos, indígenas, rom, mulatos y LGBTI, y que los imaginarios culturales de saber y poder<sup>8</sup> esculpieron en sus cuerpos para hacerlos depositarios de la tragedia nacional de una guerra que labró en ellos silenciosamente la subalternización y la dominación, negándoles su voz.

Esos imaginarios culturales están en la base de nuestra formación autoritaria y del clientelismo como forma de control político, el cual da soluciones paternalistas en el corto plazo y alimenta el miedo, fundamento de la baja cultura política que nos ha hecho siervos, en donde es más fácil obedecer que ser actor. Se trata de una construcción social que ha sido forjada por la crianza y la educación, y éstas se convierten en antídoto contra el pensamiento y la acción crítica.

Esta situación convierte a las personas en pasto fácil de la posverdad y de cualquier político que ofrezca prebendas personales. De ahí que formar en la tramitación, regulación y transformación del conflicto por formas no violentas nos enseñará a tener posiciones, defenderlas con argumentos y colocarlas en el escenario social. Al enseñarnos a reconocer las diferencias en la diversidad y a enfrentar

7. Recordemos que los otros tres fundamentos del paradigma euro-norteamericano son: el alemán, fundado en el ideal del hombre griego; el francés, basado en los derechos y las ciencias de la educación, y el sajón, basado en el mundo del trabajo y del currículo.

8.A. La verdad como esencia (en lo religioso, en lo político, en lo científico):

B. Interpretación dicotómica del mundo (lo propio, lo bueno, lo otro, lo negativo)

C. Cosmovisiones totalizantes (interpretaciones correctas)

D. La reducción del conocimiento a procesos racionales

las desigualdades, nos brinda la opción de salir del juicio dicotómico de buenos y malos, y nos ofrece una formación política en la cotidianidad de nuestras vidas para refundar la democracia desde los territorios y nuestras historias, afirmando nuestras identidades.

Por ello, se requieren pedagogías construidas desde los territorios y que permiten recuperar la manera cómo el poder ha grabado en los cuerpos de sus habitantes de acuerdo a sus particularidades; allí, la memoria vuelve a instaurar la autonomía a través de los lenguajes que a través de sus voces orales, escritas, digitales, instauran un nuevo relato de lo vivido para darle nuevos contenidos a una actividad social. Actividad que emerge indicándonos que no hay yo, nosotros y otros y otras sin territorio que lo constituya, y que la pedagogía está ahí para ayudar a darle forma sacándola del mundo de los recuerdos, de las quimeras, de los sueños para que tome voz, rostro e identidad para construirnos en los desaprendizajes de las violencias que mutan.

La memoria hace posibles las nuevas actorías sociales de los tiempos del post-acuerdo, al convertirlas en esas narrativas mediante las cuales, rompiendo el miedo y el silencio, construimos la enunciación de esas otras realidades que muestran que fue posible luchar en medio del desasosiego y la desesperanza; y que en medio de la violencia los territorios se siguieron transformando, manteniendo comunidades vivas. Hoy, en los ejercicios pedagógicos de la memoria, esta situación nos muestra cómo pasaron de la resistencia a la reexistencia, lo cual les permitió vivir con dignidad, apropiarse de su destino y emprender la marcha, por constituir desde sus identidades que se relatan para liberarnos como sujetos y avanzar a construir una liberación colectiva.

El maestro y la maestra innovadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *glocal* en el cual viven y lo hacen mediante la experiencia; reconocen que la autoobservación es el punto de partida, para dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan, pero en la alteridad del encuentro con otras

pedagogías surgen las preguntas sobre su propia práctica, que les van a permitir fundamentarla y a la vez entender diversas realidades pedagógicas. Esas múltiples experiencias se visibilizan mediante la investigación de las prácticas, que les permite relacionar tales experiencias con lo suyo para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entienden que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de lo anterior, el maestro y la maestra se hacen intelectuales con un saber específico que los dota de sentido e identidad en la sociedad.

## Agenda para la Escuela como Constructora Permanente de Paz y Reguladora de Conflictos

- Rescatar la escuela como un lugar de socialización cultural y política, no solo de instrucción y de estándares y competencias. Ello requiere un ejercicio de pertinencia y de territorialización de los contextos, mediante una práctica de pedagogías críticas y situadas que busca la unidad entre lo humano y la naturaleza.
- Una escuela que trabaja la vulnerabilidad humana, social y de la vida en sus variadas manifestaciones, y la convierte en un espacio de solidaridad y de aprendizaje colaborativo en el cual la ética del cuidado toma forma desde la acogida hasta la vinculación con el contexto.
- Una escuela que reconstruye el arraigo para enfrentar el desarraigo que homogeniza, y permite la construcción de subjetividades e identidades que en medio de la fragmentación de este tiempo hacen visible en el ejercicio pedagógico la capacidad de trascender y de enfrentar el ejercicio descolonizador presente en el currículo.
- Una escuela que tramita los conflictos como fundamento para construir conciencia crítica y aprender de los conflictos con base en una pedagogía de la diferencia y la diversidad, que construye la complementariedad como cimiento de un tejido social que no será más para la guerra.
- Una escuela que valora múltiples mundos, construye el nexo entre lo universal y lo pluriverso y hace a sus participantes ciudadanos del mundo e hijos de la aldea en donde tienen lugar los saberes propios, fundados en

una pedagogía del diálogo de saberes y la negociación cultural, en las cuales el buen vivir nos permite salir del antropocentrismo.

- Una escuela que se convierte en co-constructora de comunidad y generadora del sentido de la vida que hace real la acogida del otro y diferente, pero también establece una relación con la naturaleza, para dar lugar a las formas del biocentrismo presente en los planes de vida, como regulador de lo social y de los conflictos en lo territorial.
- Una escuela territorializada que se hace sanadora de los dolores que la violencia ha dejado en los cuerpos, en las mentes y en los deseos, hace real su memoria y establece pedagogías que trabajan el cuerpo como el primer territorio de paz.
- Una escuela que construye unas nuevas maneras de lo ético y, saliendo de la homogenización, unos nuevos sentidos desde el rostro del diferente y el diverso, y hace real que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que debemos luchar para no ser socialmente excluidos.
- Una escuela que renuncia a la instrucción y las formas limitadas de entender lo humano, y para ello constituye sistemas de mediación a partir de una comprensión integral de lo humano, y da forma a una comprensión de las capacidades que reordena derechos, teorías y metodologías para hacer real esa escuela hecha por sus actores.
- Una escuela que construye, en las diferentes áreas del conocimiento, pedagogías que atraviesan transversalmente sus prácticas para construir educativamente el conflicto, y ello significa darles forma a las geopedagogías que le van a permitir ir más allá de los modelos o reiteraciones didácticas, para convertir a sus actores en productores de saber y conocimiento. En ese sentido, es una escuela que empodera las comunidades

Si asumimos las tareas educativas de este tiempo con el rigor suficiente y en el reconocimiento de la tradición en

la que hemos abrevado de las pedagogías críticas y de la educación popular, se convierten en una condición privilegiada para formalizar, desde este aquí y ahora, un pensamiento propio que desde hace un tiempo con más fuerza gime por dar forma a eso que somos y nos hace tan particularmente específicos para relacionarnos con la universalidad desde nuestras particularidades. Porque como bien nos lo dice nuestro maestro peruano (Quijano, 2010): “Vivimos la emergencia de un momento histórico sin precedentes, en el que tal vez por primera vez en más de quinientos años de subordinación, silencio y colonialismo emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico.”

## Referencias bibliográficas

- Angulo, A. (2017). *La experiencia de la solidaridad*. Bogotá: Planeta Paz – Ediciones Desde Abajo.
- Bellah, R. (1989). *Los hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.
- De Pane, C. et al. (2001). *Bioética. Algunos desafíos científicos*. São Camilo, São Paulo: Ediciones Loyola.
- Fanon, F. (1987). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica.
- Grossberg, L. (1992). *We Gotta Get Out of this Place. Popular and Post-modern Culture*. New York: Routledge.
- Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A. y Rodríguez, M. (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Bogotá: Planeta Paz-Oxfam.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Ed. Herder.
- Maldonado, C. (2016). *La ciencia de punta hoy*. Bogotá: Editorial Desde Abajo, Colección primeros pasos, N.º 14.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire-Cortez Editora.
- McLaren, P. (s. f.). *Multiculturalism and the Post-modern Critique. Towards a Pedagogy of Resistance and Transformation*. (Documento académico sin publicar).
- Mejía J., M. R. y Restrepo, G. (1997). *Formación y educación para*

*la democracia en Colombia: apuntes para un Estado del Arte*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Mejía J., M. R. (1999). La paz, una cultura que se construye. En H. Ospina, S. Alvarado y M. López (Comps.), *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (pp. 31-70). Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio-Red de pedagogías constructivas.

Mejía J., M. R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*, (15), 24-39. Bogotá, Universidad Central.

Mejía J., M. R. (2015, julio-diciembre). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Mejía J., M. R. (2018). Entre los conflictos y las memorias reconstruimos dignidad y autonomía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Distrital, Expedición Pedagógica Nacional, Planeta Paz.

Planeta Paz, Oxfam (2017). *Crear y resistir desde los movimientos sociales. Sistematización de experiencias territoriales de paz*. Bogotá: Ediciones Ántropos.

Quijano, A. (2010). América Latina. Hacia un nuevo sentido histórico. En I. León (Coord.), *Sumak Kawsay. Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 55-71). Quito: FEDAEPS.

Restrepo, G. y Mejía, M. R. (1997). *Formación y educación para la democracia en Colombia: apuntes para un estado del arte*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Romero, E. (2016). Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: una propuesta desde la educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (Comps.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"*. Bogotá: CEAAL, Desde Abajo.

Sacavino, S. y Candau V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Zuleta, Estanislao (1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta - Sáenz Editores.

## ESPACIO SOCIOEDUCATIVO: LUGAR PRACTICADO ENTRE FRONTERAS Y PUENTES ENTRE NIÑEZ Y CULTURA<sup>9</sup>

Perla Zelmanovich<sup>10</sup>.

### Resumen

Las reflexiones que aquí se presentan se ordenan en torno a tres ejes que se despliegan de manera articulada. El primero presenta el espacio socioeducativo como zona de frontera-puente entre la macro y la micropolítica, que requiere ser leído en una trama en la que se anudan tipológicamente tres dimensiones: socio/histórica-cultural, institucional-educativa y familiar-subjetiva. El segundo eje ubica tensiones y paradojas que emergen a partir de las políticas de inclusión (macropolítica) y su impacto en las prácticas socioeducativas (micropolítica), que conviven a partir de múltiples procesos e interacciones. El tercer eje despliega la potencialidad de las funciones que asumen los agentes socioeducativos cuando se abren a participar en la producción de un *lugar practicado* en los espacios socioeducativos.

9. La ponencia surge de las elaboraciones desarrolladas como directora académica del Programa de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual, que se sustenta en tres pilares: investigación, formación y clínica socioeducativa, creado y dirigido desde el año 2007 por quien escribe estas líneas y forma parte del área de educación de FLACSO Argentina. <http://educacion.flacso.org.ar/formacion/diplomas-superiores/psicoanalisis-y-practicas-socio-educativas>

10. Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Educación, licenciada en Psicología. Investigadora principal en el Área de Educación de FLACSO Argentina. Buenos Aires, Argentina. Correo: [zelmanovichperla@gmail.com](mailto:zelmanovichperla@gmail.com)



El espacio socioeducativo así entendido facilita los procesos de singularización de los niños en los marcos de la época, a sabiendas de que es imposible dominar plenamente el encargo social que se les formula a los educadores, así como eliminar las tensiones, conflictos y desarmonías que producen malestar. El involucramiento en el espacio socioeducativo permite ampliar los márgenes del propio discurso y de la propia posición para que la función educativa tenga lugar.

**Palabras clave:** espacio socioeducativo, frontera, puente, lugar practicado.

Son diversas las concepciones en las que se sustenta el calificativo *socioeducativo* desde las orientaciones que define la macropolítica a partir de sus prioridades y asignaciones presupuestarias y modos de ejecutarlas. Si bien no es objeto de este trabajo encarar un análisis exhaustivo y riguroso de las diferentes concepciones, comprendemos la importancia de visibilizar el enfoque en el que cada una se inscribe, y que se suele naturalizar en el fragor de la tarea, lo cual no permite tener una cierta distancia crítica respecto de aquello que se nos encarga, y diferenciarlo de lo que efectivamente acontece en las prácticas. Es en éstas donde se dirimen los encargos, en el inter-juego entre la macro y la micro-política que se teje en las instituciones.

Hay por lo menos dos maneras en que las políticas educativas ponen en funcionamiento *lo socioeducativo*, y que marcan como mínimo una línea divisoria amplia: cuando se desarrollan mediante programas y proyectos específicos, generalmente focalizados a la población considerada vulnerable (políticas focalizadas) y cuando se refieren a una manera de encarar lo educativo para todo el sistema (políticas universales).

Si bien esta divisoria tiene muchos matices y combinaciones, así como perspectivas desde las cuales se encara lo socioeducativo, nos permite introducir un debate en torno a los dilemas que las condiciones de desigualdad social, económica, tecnológica y cultural le plantean a la educación. Ambos modos de encarar lo

socioeducativo tienen sus luces y sus sombras a la hora de atender estas desigualdades. La pedagoga social Violeta Núñez (2002, p. 34) se pregunta al respecto: ¿Cuál es la ética que sustenta (o ha de sustentar) hoy la educación? ¿Cómo restablecer o establecer cotas de justicia? ¿Cómo garantizar el acceso a la democracia, su consolidación y profundización? ¿Cómo traducir en políticas sociales nuevas propuestas que trabajen a favor de la articulación de los sujetos en la actualidad de la época? Y agrega otro interrogante que roza de alguna manera los riesgos y deslizamientos que pueden involucrar las políticas socioeducativas cuando clasifican poblaciones, aun con las mejores intenciones de lo que se conoce como discriminación positiva: ¿Estamos legitimados en el trabajo educativo, a decidir que, dado lo injusto de la lógica imperante, se trata de confinar en un gueto? Suena muy fuerte nombrarlo como gueto, sin embargo, puede ser una advertencia para quienes nos involucramos en el trabajo con aquellos que se encuentran en condiciones de desventaja social.

En este sentido cabe señalar que, en ambas modalidades, focalizadas y universales, los enfoques desde los cuales se las encara pueden propiciar en menor o mayor medida procesos de segregación y exclusión, ya sea bajo la modalidad de separación de las poblaciones a modo de guetos, según tipos de escuelas o de proyectos, ya sea bajo la modalidad de segregaciones internas en las instituciones, de aparente oferta universal. Al respecto, Núñez plantea que dado que asistimos a un momento en el cual aparecen situaciones absolutamente nuevas, cambios profundos en lo social y en lo económico, es posible volver a pensar los alcances de la educación en general y de la educación social en particular, y es éste justamente el campo de reflexión y acción en el que se mueve Núñez.

En nuestro caso se impone volver a pensar el papel que ha de cumplir lo socioeducativo en un contexto de cambios que impactan de manera particular en América Latina, llamativamente similar al que Núñez

describe hace más de una década para España, aunque acentuadas las transformaciones en diversos aspectos. Se advierte, por ejemplo, el impacto de las aceleradas transformaciones tecnológicas en los últimos quince años, con las consecuencias que conllevan en términos de desigualdades de acceso y de impacto en las subjetividades, sobre todo en las más vulnerables. También, la profusión de los particularismos culturales en las instituciones, producto de las migraciones y de la ampliación de las políticas de inclusión, con sus efectos paradójales. Se acentúan las diferencias en los modos de crianza, al calor del aumento de las desigualdades y de las tradiciones culturales, cuya incidencia conocemos en el nivel inicial del que nos ocupamos aquí.

Núñez plantea un desafío que consideramos vigente para atender los efectos segregativos en el trabajo socioeducativo, que es *articular la atención a la particularidad, con la responsabilidad de inscribirla en los marcos de época* con un horizonte igualitario. Desde nuestro punto de vista, esto implica definir la educación en general como socioeducativa, más allá de las modalidades bajo las cuales se implemente. Subrayamos de este modo que, en cualquier caso, la educación es una puerta que se abre al mundo, que para los humanos es un mundo social, aun cuando se trate de la gestión de la naturaleza. La educación es entonces una puerta que se abre al mundo social a través de los viejos legados junto con los nuevos, en tanto instrumentos y recursos para navegar las aguas de estos tiempos.

Esto supone contemplar, más aún desde la educación infantil, una oferta que tenga como horizonte la posibilidad de que los niños puedan articularse, en la actualidad y en perspectiva, en las tramas sociales y económicas, para participar como sujetos activos en usos y apropiaciones de la cultura amplia y plural a la que todo ciudadano tiene derecho, atendiendo al mismo tiempo los necesarios procesos de singularización en los que emerge cada sujeto. Dirá Françoise Doltó en su obra *La causa de los niños* (1991, p. 321): "Sólo una cosa puedo decir a los hombres

políticos: cuando más debería ocuparse el legislador de los ciudadanos, es de 0 a 6 años”.

El doble juego entre la atención a la particularidad y la inscripción en los marcos de época puede ser el eje que vertebre políticas socioeducativas novedosas y audaces, en consonancia con los viejos legados y las novedades de los tiempos que corren. Se trata de considerar lo socioeducativo lejos de las categorías que reducen a los sujetos a un mero elemento de un conjunto poblacional que se acota, y al cual se le empobrece la oferta cultural, por considerar —más o menos explícitamente— que su destino ya está previsto dados sus orígenes (Núñez, 2002, p. 15). Ciertas condiciones de existencia injustamente miserables en las que viven algunas familias suelen empañar la lente y desvitalizar de antemano las propuestas educativas, lo cual se acentúa en el trabajo de la educación social y también en las propuestas que se ubican bajo el signo de lo socioeducativo, orientadas a este tipo de población.

Por nuestra parte, nos ubicamos en este debate concibiendo el *espacio socioeducativo* en una perspectiva desegregativa permanente, como una *zona de frontera* en la que sea posible tender *puentes* con el mundo social, los legados, su actualidad y sus exigencias culturales (Núñez, 2002, p. 37). Zona de frontera con puentes entre lo existente y lo necesario de ser reconstruido o construido para la producción de un espacio como *lugar practicado* que aloje los procesos de singularización en función de cada sujeto en un marco colectivo. Lo practicado se concreta en *prácticas significantes*, valga la redundancia, que se traducen en modos de nombrar, en relatos y narrativas de lo que sucede, capaces de inventar esos espacios (Certeau, 1996, p. 119). El espacio así concebido es un *espacio antropológico*, y desde este punto de vista, hay tantos espacios como experiencias espaciales distintas (Marleau Ponty, 1976, citado en Certeau, 1996).

¿Por qué hablar de *fronteras y puentes* y de un *espacio como lugar practicado* para configurar lo socioeducativo como categoría abarcadora de lo educativo?

Sobre la *frontera* diremos que se diferencia de los límites. Estos demarcan hasta dónde llega aquello que queda de un lado y del otro: de lo socioeducativo y del sistema escolar; de la población vulnerable y de la que no lo es; de lo que es admisible y aquello que no lo es; de los modos de crianza buenos de un lado y malos del otro; entre lo que le atañe a la escuela y lo que le toca a la familia. En cambio, la frontera es una zona de tránsitos, de movimientos, de flujos e intercambios, de negociaciones, pérdidas y ganancias, de transformaciones.

En su obra *La invención de lo cotidiano* (1996), Michel de Certeau afirma que las fronteras y los puentes son dos figuras esenciales para la producción de espacios. Aclara que son figuras narrativas, porque los relatos son los que van produciendo y autorizando el establecimiento, el desplazamiento o el rebase de los límites que configuran el espacio, al tiempo que establecen una dinámica.

Retomamos esta idea para pensar la producción de espacios socioeducativos a partir de las invenciones cotidianas que se originan a través de los relatos que se van tejiendo y que interactúan entre lo que establece la macropolítica, y los modos de nombrar y las narrativas que se dirimen en la micropolítica de las instituciones. Ubicar y promover la inter-productividad entre los niveles micro y macro obedece al riesgo de que ocurra una congelación política de los lugares pre-adjudicados a los sujetos. Se producen flujos e intercambios entre los dos niveles en los que se dirime lo socioeducativo: entre lo que se establece en una ley para la inclusión de un niño y los relatos que construyen sus agentes en la institución; la manera de considerar y abordar las dificultades establecidas en los protocolos y las decisiones ante una determinada niña que rebasa los límites definidos en ellos; lo que se espera como función de las familias o el rendimiento de los niños a determinadas edades y los modos de afrontar en lo cotidiano las distancias con dichos ideales.

El relato y los modos de nombrar lo que sucede tienen una función de autorización y de fundación del espacio, dice el historiador Michel de Certeau (1996, p. 118). No se trata de una función jurídica sino de una función que establece lo que allí efectivamente se produce. En otras palabras, *crean un teatro de acciones*. Los modos de nombrar y relatar son los que dan espacio a las acciones que se van a emprender, crean un campo que sirve de base y de teatro. Esta idea liga con la función y el campo de la palabra y del lenguaje (Lacan, 2008, pp. 231-311) en los que se constituye un sujeto a partir del lugar que encuentra entre significantes que le son ofertados. Nombrar a un niño que no para de moverse como hiperactivo o como habilidoso con su cuerpo y creativo, construye dos teatros de operaciones diferentes.

Los nombres y las narrativas que producen espacios y sujetos están animados por contradicciones entre las fronteras que crean bordes necesarios, y los puentes que habilitan movimientos y tránsitos también necesarios. Contradicciones entre lo que legitima un espacio (los cuerpos ubicados en el aula de determinada manera con sus movimientos admitidos o inadmisibles) y lo que es exterior a él, lo que es extranjero a ese espacio (los movimientos y desplazamientos de algunos niños que interpelan el orden establecido). Entre fronteras y puentes se configura una sintaxis determinante de programas o serie de prácticas por las cuales cada una/o se apropia o se fuga del espacio.

El *puente*, que une lo que está de un lado y del otro de la frontera de una sala de jardín, por ejemplo, al mismo tiempo establece que los espacios son diferenciados. El puente introduce una *paradoja en la frontera*: crea la comunicación y al mismo tiempo una separación. Crea tensiones en los espacios preestablecidos a los que les reclama una cierta apertura, plasticidad y porosidad para que en sus intersticios se puedan ubicar los sujetos con sus deseos, que se van configurando al calor de los movimientos cuando hay alguien que los pueda advertir, que pueda escucharlos.

El puente introduce ambigüedades que suelen generar desasosiegos en quienes lidian en lo cotidiano con situaciones que están fuera de lo programado, fuera del protocolo. Es un nuevo relato que introduce una "traición en el orden establecido" de este lado de la frontera, y al mismo tiempo erige ese otro lugar posible que confunde en un inicio, pero que puede orientar un trabajo (no es hiperactivo, es creativo, habilidoso y se le invita a ser ayudante de la maestra en el taller de expresión corporal). En ese proceso, el puente hace resurgir fuera de las fronteras la extrañeza que estaba controlada en el interior hasta que desbordó y se tradujo en malestar e impotencia.

Lo que resurge fuera de las fronteras (un niño capaz de asumir la tarea de ayudar a sus compañeros a realizar determinadas piruetas, algunos ejercicios) da objetividad (es decir, expresión y representación) a la alteridad que se ocultaba de este lado de la frontera, de manera que al volver a cruzar el puente y estar de vuelta en el recinto (el aula), el viajero que se animó a inventar el puente mientras cruzaba la frontera (la maestra de la sala, la profesora de expresión corporal, el niño y sus compañeros), encuentra que aquella inquietante familiaridad de lo extranjero al interior de la sala se torna *reconocimiento del otro*. Tendrá como efecto paradójico el aquietamiento del cuerpo que no encontraba su propio contorno cuando los límites rígidos no funcionaban como organizadores simbólicos, desligados del proceso de singularización de ese cuerpo movido por un deseo propio.

El espacio de operaciones que produce otro modo de nombrar y otro relato de lo que sucede, introduce puentes posibles en las fronteras hechos de movimientos. Es por ello un espacio topológico en el que las figuras se van transformando, a diferencia de un espacio tópico, que define lugares fijos. Afirma Certeau (1996, p. 142) que si a los lugares preestablecidos se los toma al pie de la letra, si no hay posibilidades de desplazamientos, la sociedad no ofrece salidas simbólicas y expectativas de espacios a los sujetos y los grupos que no ingresan en las delimitaciones preestablecidas. La nueva enunciación que construye un espacio para el sujeto emerge como lugar *practicado*.



De esos nombres y narrativas que no fijan sino que tienden puentes y movilizan las fronteras, depende que el espacio socioeducativo de tópico pase a ser espacio topológico, para que los niños y sus docentes puedan producirse en *lugares practicados*.

### ¿Por qué hablar de lugar practicado en el espacio socioeducativo?

Entre el espacio y el lugar hay una distinción que contribuye a delimitar un campo de acciones, operaciones y trabajo. Un lugar es el orden según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Un lugar es, pues, una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad (Certeau, 1996, p. 129). En cambio, hay espacio cuando se toman en consideración los movimientos que se generan entre las fronteras y los puentes, en los que *interviene también la variable temporal*. En ella se tensiona el tiempo social que reclama determinados resultados, el tiempo institucional con sus ritmos preestablecidos para poder operar, y el tiempo subjetivo, tanto para los niños como para los agentes educativos (tiempo subjetivo-profesional), que produce consentimientos y rechazos.

Para un niño la estabilidad que ofrece un lugar es necesaria, sin embargo, cuando su fijeza deja por fuera los movimientos espaciales y temporales, deviene mortificante. En cambio, partir de concebir el espacio como un lugar practicado combina la necesaria estabilidad y el movimiento que la va reconfigurando, a medida que se pueden escuchar los indicios de resistencia a la fijeza que convierte en extranjeros a determinados niños.

Los nombres y las narrativas que van reconfigurando los diferentes espacios para que devengan lugares practicados articulan lo que Certeau (1996, p. 118) llama *nudos simbolizadores*, en los que se vinculan acciones y pasos, sentidos y direcciones.

En esos nudos los modos de nombrar operan como un vaciamiento de las primeras aplicaciones preestablecidas por quienes idearon los lugares. Hay lugares emblemáticos en las ciudades y pueblos, cuyos sentidos son producto de lo que allí aconteció y que excede el sentido original: una plaza emblemática de los reclamos populares, una pirámide que señala un hito para los movimientos indígenas, una esquina devenida sitio de memoria. Seguramente cada lector podrá evocar en su propio lugar de residencia algún rincón que adquirió una significación particular diferente a la original, ya sea por los propios usos cotidianos o por acontecimientos ocurridos.

Podemos pensar la potencia que tienen esos nudos simbolizadores para la escuela, ya sea pensada como espacio socioeducativo o para los espacios que son diseñados por fuera de ella para complementarla, a modo de programas y proyectos. En esos nudos se enlazan tres tipos de funcionamientos distintos (pero conjugados) de las relaciones entre las prácticas espaciales y prácticas significantes: *lo creíble*, *lo memorable* y *lo primitivo*, diría Certeau pensando en la ciudad (1996).

Designan lo que “autoriza” (o hace posibles y creíbles) las apropiaciones espaciales, lo que se “repite” (o se recuerda) de una memoria silenciosa y replegada y lo que se halla “estructurado” y no deja de estar firmado por un origen infantil. Afirma Estos tres dispositivos simbólicos que organizan los topoi del discurso de la ciudad y sobre la ciudad (...) vuelven habitable o creíble el lugar (...) (Certeau, 1996, p. 118)

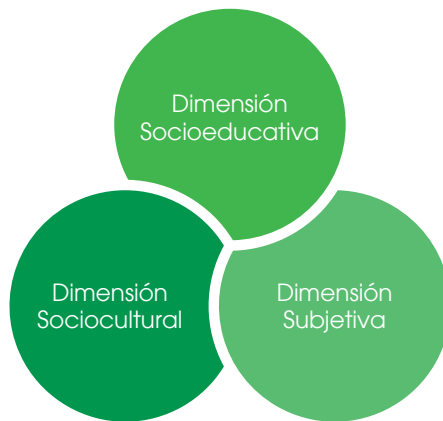
Del mismo modo, en la invención cotidiana del espacio socioeducativo, son determinados dispositivos simbólicos los que hacen posibles, habitables y creíbles las apropiaciones de los espacios: los juegos y relatos, con sus desplazamientos que autorizan las pasarelas entre lugares.

Confluye en ese nudo lo que se repite de los dispositivos escolares que están muy arraigados en nuestra memoria silenciosa e inconsciente —pero eficaz— y en nuestro

cuerpo (cómo concebir los tiempos, los espacios, la fidelidad a lo programado), y lo que atañe a la estructura subjetiva de todos los involucrados y no deja de estar firmado por un origen infantil. Estos tres dispositivos simbólicos se organizan en una topología que supone transformaciones y movimientos, de una manera que escapa a la sistematicidad preestablecida por la macropolítica, interpelada por la micropolítica cuando vuelve habitable o creíble el lugar para cada sujeto.

Por nuestra parte lo formalizamos mediante un nudo borromeo, un nudo topológico que tiene una particularidad: cuando se mueve una de las cuerdas que lo conforman, afecta las otras dos. Y más aún, cuando se desata una de ellas, el nudo se desarma.

El nudo involucra tres dimensiones anudadas de manera borromea: una dimensión histórico/social-cultural; una dimensión socioeducativa; una dimensión subjetiva.



*Figura 1.* Nudo borromeo de tres dimensiones  
Fuente: Elaboración propia

En esa trama de tres dimensiones se configura el espacio socioeducativo en que nos ubicamos, siendo los obstáculos, las paradojas y las tensiones las que mueven el nudo o lo fijan, y que suelen expresarse en los detenimientos del trabajo educativo, con el consecuente malestar que suscitan. El vacío que se ubica en el centro permite que se muevan las fronteras y los puentes entre las dimensiones y al interior de ellas. En ese vacío que mueve la fijeza de los lugares a partir de las lecturas de lo que allí sucede, se van configurando *lugares practicados*.

Un lugar deviene practicado cuando el niño se siente involucrado, cuando da su consentimiento a *tomar parte* de la oferta cultural que le brinda el jardín. Subjetivar las propuestas que ofrecen los educadores requiere diferenciar si el tipo de oferta es un saber enlatado y apagado, o un saber vivificado por el deseo; si toma en cuenta la pluralidad de culturas que conviven en la sala, así como las modalidades en que los cuerpos se dejan afectar por los cuentos, los títeres, el cine, la pintura, las historias de ayer y de hoy.

A la necesidad de una oferta cultural rica se le suma la necesidad de una escucha atenta. En coincidencia con el planteo del historiador, el psicoanalista Jorge Fukelman (Gainza y Lares, 2011, p. 38) hace hincapié en la incidencia que tiene el modo de escuchar el relato que se formula sobre un niño. Tomemos por caso la sorpresa que le genera a una mamá o un papá y también a la maestra, que se haga referencia a lo que le pasa a su hijo o estudiante como un sujeto creativo, colaborador en la clase de expresión corporal y no así como un insoportable hiperactivo. La sorpresa llevó a que el nudo en el que estaba cristalizado el niño pudiera moverse, ahora a favor de aquietar un cuerpo que se tornaba incontrolable.

Teresa, la maestra de Javier, se sorprendió cuando Marisa, la profesora de expresión corporal se refirió a él de un modo que jamás lo hubiera imaginado. Javier pudo ocupar otro lugar entre sus compañeros, un lugar practicado, donde el movimiento tejido por la danza, las cintas de colores y

el trapecio le puso bordes a un cuerpo que se presentaba desbordado y desbordaba el lugar fijo y preestablecido, con un modo de estar en la sala. Javier había pasado en sus cortos cinco años por dos jardines de los que resultó expulsado, de los que de alguna manera se hizo expulsar, dinámica que ya se había empezado a gestar en la sala del nuevo jardín donde Teresa oficiaba como maestra.

Entre puentes y fronteras, entre una oferta cultural rica y una escucha que construyó otros modos de nombrar y de narrar lo que acontecía, Javier pudo emerger como sujeto entre otros significantes, construyéndose un cuerpo que puede regularse al calor de su manera particular de expresarse.

Mientras transcurrían sus avatares con Javier, Teresa encaraba una formación que la acompañó en el proceso de renombrar su malestar con el niño. Al finalizar el escrito en el que puso a trabajar su dificultad, lo tituló: "A modo de conclusión (o de prólogo)".

El recorrido transitado durante esta formación, me permitió alejarme de mi comprensión exclusivamente "social" de la situación de Javier, es decir, pude dejar de poner el foco sólo en su entorno socio-económico y cultural. De a poco logré que en mi comprensión emergiera Javier como sujeto, al intentar conocer de qué manera particular se expresan en él cuestiones como el malestar estructural, las funciones materna y paterna, el desamparo, entre otras. A su vez, entendí que es un sujeto que se encuentra atravesando un proceso particular: el de su constitución subjetiva. Esto me permitió re-significar mi rol de adulta y entender que soy en parte responsable de la construcción de este sujeto. Por otro lado, no sólo resignifiqué mi rol como adulta, sino también como educadora. Luego de este recorrido logré reencontrarme con mi función, y creo que puedo posicionarme con herramientas prácticas y teóricas para ejercerla. Todo lo que viene por delante son desafíos y búsquedas, para encontrarme con Javier en los contenidos de la cultura, para lograr su "filiación social", para hacerlo "heredero" de las producciones sociales alcanzadas que le pertenecen, que se merece. Sobre cómo transitar estas búsquedas y desafíos me

“quedo pensando” al terminar esta cursada, mientras empiezo a introducirme en la literatura infantil y el mundo de los cuentos. También pienso cuánto no sabemos de lo que puede un niño más allá de las fronteras de la sala, porque no estamos a solas, pero tenemos que derribar las paredes estancas entre los diferentes lugares con los que contamos en el jardín. Creo que no puedo finalizar mis reflexiones como una “conclusión”, sino como un punto de partida, un “prólogo”.

Del mismo modo que Teresa, finalizo esta presentación con el desafío de seguir leyendo cada vez ese nudo que se teje y se desteje entre el mundo social, institucional y subjetivo que habitamos, buscando modos de hacer de los lugares inertes y fosilizados, lugares en los que el deseo sea una brújula y la cultura con sus artes su materia prima.

Una apuesta a que el espacio socioeducativo pueda constituirse como espacio poético, en el que un sujeto pueda ser metáfora, devenir otro, para que ninguna máscara le quede pegada al cuerpo, que en las pasarelas sean muchas las máscaras que pueda probarse en ese teatro de acciones que podamos ir construyendo, no sin dificultades ni desasosiegos.

Para que los fragmentos de un Guernica doliente se tornen manto protector, sostenido entre adultos, al amparo de las nuevas generaciones.

## Referencias bibliográficas

- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Doltó, F. (1991). *La causa de los niños*. Argentina: Ed. Paidós.
- Gainza, P. M. y Lares, M. J. (2011). *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: juego e infancia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Lacan, J. (2008). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*, pp. 231-311. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Ed. Gedisa.





**Foto:** Perla Zelmanovich, Medellín, 2017. Fotografía producida al inicio del evento que alojó esta ponencia, el cual se inició con una maravillosa presentación artística, que comenzó a hacer del evento un lugar practicado para quienes participamos en él.







## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ EN LA EDUCACIÓN INICIAL: PERSPECTIVAS Y RETOS

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez<sup>11</sup>

### Resumen

Este artículo es un ejercicio de análisis de políticas públicas de primera infancia que ven en la educación para la paz la posibilidad de construir cultura de paz y condiciones para la equidad social en Colombia. Argumenta sobre el lugar de la educación inicial en las políticas de paz y equidad, sobre las implicaciones de la escolarización de la primera infancia en la formación de niños como sujetos políticos y esboza perspectivas y retos.

**Palabras clave:** Educación para la paz, escolarización de la primera infancia, pedagogías de paz, cultura de paz.

11. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales – CINDE). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

## Justificación

Los acontecimientos políticos que en la vida del país se han dado a raíz de los acuerdos de paz con las FARC han hecho visible que nuestra nación, en general, desconoce la dinámica histórica que desembocó en conflictos armados, y al momento de buscar una alternativa colectiva, evidenció una sociedad polarizada en cuanto a cómo construir la paz. Muchas de las posturas tomadas dan cuenta más de respuestas emocionales que de un proceso reflexivo hecho con el conocimiento histórico y con los elementos que permitan terminar la guerra y reiniciar el camino de construir una sociedad equitativa y democrática.

Para asumir con pertinencia nuestra responsabilidad de formar en la paz como referente ético y político, y como práctica cotidiana a las presentes y futuras generaciones, es necesario que nosotros como educadores hagamos una profunda reflexión autocrítica sobre: ¿por qué nos pasó lo que nos pasó? ¿Cómo llegamos a la situación de crisis humanitaria de la que aún no terminamos de salir? La observación cotidiana que nosotros como agentes educativos de la primera infancia o como actores sociales y estatales hacemos sobre nuestros niños y niñas, muestra las huellas que sobre los cuerpos y las subjetividades, y sobre sus modos de ver la vida y de relacionarse con otros y consigo mismos, han dejado las distintas violencias vividas, recibidas y presenciadas directa o virtualmente.

Al hacer el análisis de políticas públicas de la primera infancia, la pregunta salta inmediatamente: ¿cuál es la pertinencia de la respuesta que desde las políticas públicas se ha dado a la necesidad y urgencia de construir cultura de paz y de formar a nuestros niños y niñas en ella? Si la paz, como lo afirma Kohler, no es un estado final y definitivo, ni una “paz perpetua” como argumentó Kant, sino que es el trabajo constante de todos en equilibrio inestable entre la posibilidad de realización individual y sentimiento comunitario (Kohler, 2017), la formación para la paz es permanente e inaplazable. Siguiendo a Röth, las políticas públicas son

... un conjunto (sistema) formado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Röth, 2006, p. 66)

De acuerdo con esta postura, se define *una política pública como una respuesta(s) sistémica que el Estado como representante de la sociedad o de un grupo social hegemónico, da a una necesidad humana o demanda social, a una exigencia de actores, a grupos de interés, y que ha priorizado en la agenda pública sobre otras necesidades o demandas, sean materiales o simbólicas. Respuesta(s) que puede ir desde la negación de la necesidad hasta su plena realización.*

La primera parte de este texto se ocupa del lugar que hoy se le ha asignado a la educación de la primera infancia en el conjunto de las políticas públicas. Una de ellas es la educación para la paz, que se tradujo en el sistema educativo formal como *Cátedra de la paz*. En este sentido, la respuesta estatal a la necesidad de formar cultura de paz desde la primera infancia está hoy enmarcada en la *Cátedra de la Paz* (MEN, 2014; MEN, 2015). Todo ello en el marco de una política que reenfoca la educación inicial, trasladando su dirección pedagógica al sistema educativo formal, lo que constituye el comienzo de la *escolarización de la primera infancia*:

Art. 5. La Educación Inicial, Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre [entre los 0 y los 6 años]. (Gobierno de Colombia, 2016, art. 5)

Esta transición hacia la escolarización de la educación inicial carga con grandes expectativas, al igual que con diversos retos e incertidumbres. De ello se ocupará este escrito.

## Lugar de la Educación Inicial en las Apuestas de las actuales Políticas Públicas en Colombia

La apuesta de la política educativa actual para que la educación inicial sea la clave en la construcción de cultura de paz y garantía de no-repetición de lo vivido en el conflicto armado colombiano, así como motor de inicio del desarrollo económico con equidad, se materializó en una política de escolarización de la primera infancia, lo cual le ha traído a la educación inicial grandes retos e incertidumbres. Este tránsito se debe, en primer lugar, a que la educación de la primera infancia (desde la gestación hasta los 6 años), dejó de pertenecer exclusivamente al mundo privado de la familia y pasó a ser principalmente responsabilidad pública, del Estado y de las instituciones de desarrollo infantil y atención integral a la primera infancia; con la expectativa de que la inequidad y los llamados 'problemas socialmente relevantes' sean superados progresivamente, en la medida en que los niños y niñas, formados en el sistema escolar desde la educación inicial, se conviertan en el futuro en adultos con las 'competencias' para romper el círculo de la pobreza, la inequidad y problemáticas como prostitución, drogadicción, vagancia, delincuencia, entre otras, vistas como generadoras en gran medida del conflicto armado en que se ha sumido el país en las últimas décadas. Esta mirada es presentada por grupos sociales que orientan la economía y la política nacional, cuyo pensamiento está contemplado en formulaciones como la siguiente:

Los estudios internacionales muestran que los programas de atención a la primera infancia de alta calidad tienen altos retornos sobre la capacidad cognitiva de los niños, mayor escolaridad y mayores salarios, y también altos retornos sobre la habilidad socio emocional, comportamientos de riesgo como la drogadicción, alcoholismo y embarazo adolescente y por ende, mayor estabilidad laboral y menores tasas de criminalidad y arresto. (Bernal, 2014, p. 13)

La emergencia de políticas de desarrollo y atención a la primera infancia ha transformado el lugar de los niños y

niñas, quienes han pasado de ser objeto de tutela a ser sujetos de derechos y deberes, y ahora se sitúan entre el mundo privado y la esfera pública, lo que genera cambios culturales significativos en los procesos de socialización. Especialmente a partir de la Constitución de 1991, y en especial con el Código de Infancia y Adolescencia y su desarrollo como políticas de atención integral a la primera infancia —PAIPI— (hoy de 'desarrollo integral de la primera infancia'), el Estado y sus instituciones intervienen en lo que antes fue un dominio y patrimonio exclusivo de las familias: hoy el Estado y la sociedad intervienen desde el proceso de gestación hasta las formas de crianza, donde se enseña a las familias, principalmente a las madres, a educar y a orientar la educación de sus hijos, asunto impensable antes de la Constitución de 1991.

Por otro lado, es necesario afirmar que las políticas públicas han creado una infancia, ahora con derechos y no solo deberes, orientada hacia su autonomía, como sujetos críticos no-obedientes con capacidad de decisión sobre su propia vida, con juicio moral, con derecho a intervenir en lo público, construir convivencia y poner en tela de juicio la autoridad (antes sagrada e incuestionable). Esta infancia es concebida y promovida por las actuales políticas públicas de infancia, esto es, el sujeto moderno llevado hasta la primera infancia, donde *autonomía* y *responsabilidad* son tomadas como competencias para desarrollar y evaluar. Esto hace que tengamos que hablar de socialización política, subjetividad política y procesos de subjetivación desde la primera infancia.

La garantía de los derechos de los niños y de las niñas es, en última instancia, responsabilidad del Estado, que les exige a las familias una responsabilidad primaria pero siendo subsidiario y garante de aquello que las familias no pueden realizar o no realizan de hecho, sea de manera deliberada o por negligencia, como es la protección en casos de violencia, abandono o desprotección, al igual que la promoción (derechos de subsistencia, derecho a la salud, a la participación, a la educación, entre otros). Por tanto, el ámbito de derechos de los niños y niñas supera el marco privado e íntimo, de modo que todo lo que les ocurra, como realización o des-realización, es un

asunto público. Por ello, las políticas públicas de la primera infancia son el marco de la configuración de los niños y niñas como sujetos públicos.

De los dos tópicos anteriormente esbozados se deriva un tercero: el lugar preponderante que hoy se le otorga a la educación de la primera infancia en la perspectiva de una paz con equidad para Colombia, como la *llave* para alcanzar justicia social, paz duradera y la solución de problemas *socialmente relevantes*. Por vía de la entrada de la primera infancia al sistema escolar, les corresponde a los educadores de los grados llamados ‘preescolares’, desarrollar procesos de socialización política, y en particular, desarrollar la *Cátedra de la Paz* (MEN, 2014; MEN, 2015). Sobre su diseño e implementación en los grados preescolares, me referiré posteriormente.

### Otra Transición: Capacidades, Competencias y Estándares

Un elemento que entra en tensión con el proceso de escolarización son los enfoques pedagógicos y evaluativos para la educación inicial, en particular en la tensión entre el enfoque de capacidades y el enfoque de competencias y estándares de competencia (Figura 2).

| COMPETENCIA         | / | CAPACIDAD              |
|---------------------|---|------------------------|
| "hacer"             | / | saber - pensar         |
| "saber hacer"       | / | descernir -elegir      |
| "poder hacer"       | / | poder actuar (agencia) |
| "logros-resultados" | / | Buen vivir - Libertad  |

Figura 2. Tensión entre el enfoque de capacidades y el enfoque de competencias y estándares de competencia  
Fuente: Elaboración propia



## ¿Y las Capacidades?

Tomamos aquí el concepto de capacidades en Amartya Sen, según el cual, las capacidades son combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede lograr, entre las cuales puede elegir una o varias. El enfoque se basa en una visión de la vida en tanto combinación de varios “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos (Sen, 2004, p. 61). No es lo mismo que “desarrollo de competencias”, ni la suma de estas.

El creciente peso que se les viene dando a los resultados de pruebas estandarizadas y sus implicaciones laborales y económicas para instituciones y docentes, los presiona a focalizar su trabajo educativo en la respuesta a estos modelos, asunto que para muchos ha implicado en la práctica la *reducción* de actividades relacionadas con saberes y experiencias de vida y de propuestas pedagógicas, que no están directamente relacionadas con los saberes privilegiados y priorizados por las pruebas internacionales y nacionales, proceso llamado por algunos investigadores como *despedagogización*. De esta reflexión emerge la siguiente pregunta:

*¿Por qué es necesario enfatizar en las capacidades que permitan convertirse o potenciarse como sujetos políticos, y no solo corroborar los ‘aciertos’ de un aprendizaje, cuando se habla de pedagogías de paz?*

A esta pregunta me anticipo a responder: Porque para la *FORMACIÓN de sujetos para la construcción de paz*, no basta saber sino también *SER un gestor de paz* y *saber ACTUAR*: configurarse y constituirse en sujeto político, esto es, en ser un actor de paz.

Aquí es necesario retomar la ya clásica —aunque pocas veces comprendida— distinción y relación entre *educación, pedagogía y formación* (Runge y Muñoz, 2012). Mientras que la educación pone su énfasis en la transmisión de contenidos de cultura y en las metas sociales

que se quieren alcanzar a través de ella, la pedagogía es camino de acompañamiento a la configuración de sujetos y subjetividades.

Para el análisis del mandato de la Cátedra de la Paz para la escuela colombiana, en el marco de la necesaria construcción de cultura de paz en Colombia, veo oportuno hacerlo retomando la ya clásica reflexión acerca de la “necesaria distinción entre educación y pedagogía” (Runge y Muñoz, 2012):

... dentro de la complejidad de la praxis social conjunta, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como una *forma de autoconservación humana, de humanización*, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993) y el estado de no formación de las nuevas generaciones –“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant, 1983)– y, por el otro y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una *estrategia social con la que se busca la auto-reproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos*. Es decir, que mediante la educación o praxis educativa se les ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad. (Runge y Muñoz, 2012, p. 85)

En contraste, la pedagogía:

... abarca todas aquellas reflexiones que se ocupan de determinar las formas y maneras más adecuadas de tratar con los individuos en crecimiento. También tiene que ver con todas aquellas reflexiones que se ocupan de dar indicaciones acerca de la configuración de las situaciones educativas.

... Se trata de cuestiones que abren el horizonte de las Teorías de la Formación (*Bildung*) y que tienen como punto de partida el cuestionamiento siguiente: ¿Para qué, con qué propósito y con qué finalidad educar? (Runge y Muñoz, 2012, p. 95)

Por tanto, la pedagogía como praxis se ocupa de la *formación*, lo que implica un saber capaz de gestar sentidos de vida, de construir puentes, de hacer diálogo de saberes y traducción cultural desde la potenciación de los sujetos como actores y gestores de sí mismos; y para las pedagogías de paz, como construcción de sí mismo, con otros, como gestores del mundo y de su sociedad, potenciar la creación de sentidos y praxis de lo público.

Por su parte, la cultura de paz, en tanto cultura, es entendida aquí como un entramado de creencias, saberes y prácticas que se entretajan en un escenario espacio-temporal delimitado, como el campo de construcción de significados socialmente compartidos (Chartier, 2005). Crear y potenciar *cultura de pazes* la finalidad y el referente de las pedagogías de paz. Hacemos pedagogías de paz para construir cultura de paz, esto es, la paz como sentido de vida compartido, como referente común.

La primera afirmación sobre la que quiero argumentar en relación con la Cátedra de la Paz como política pública, es que la propuesta de Cátedra de la Paz, concebida y estructurada como tal, ha sido pensada más desde la lógica de la educación en general (transmisión, masificación, implementación espontánea) que desde la pedagogía, como proceso articulado a la *formación*, esto es, a la configuración del sujeto político.

Con la aprobación de la Ley 1732 de 2014, un necesario debate se abre, tanto para la pedagogía como para el análisis de políticas públicas; literalmente dice el artículo primero: "Con el fin de *garantizar* la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente".

Desde la pedagogía como ejercicio reflexivo sobre la educación, la pregunta resulta inevitable: ¿se trata de educación o de formación, cuando se propone una cátedra de paz como garante de una cultura de paz?

Aquí, entonces, retomar la distinción entre educación y formación resulta indispensable: mientras que la educación es una inevitable práctica mediante la cual todas las sociedades han transmitido y reproducido tanto sus saberes como los comportamientos deseables y exigibles para sus miembros, la formación (*Bildung*) está relacionada de manera directa con la construcción de sí y de los otros mediante el autocultivo individual y la creación colectiva de un espíritu común. Al parecer esta propuesta parece orientada a responder más al aprendizaje de enunciados evaluables sobre comportamientos sociales que al potenciamiento de los sujetos como actores sociales y políticos, esto es, como gestores de paz.

A propósito del necesario paso por el cuerpo en la formación moral y política, ya Hume, en su ya clásico escrito *Investigación sobre los principios de la moral*, había advertido:

La meta de toda especulación moral es enseñarnos nuestro deber, y mediante representaciones adecuadas de la fealdad del vicio y de la belleza de la virtud, engendrar en nosotros los hábitos correspondientes que nos lleven a rechazar el uno y abrazar la otra. Pero ¿hemos de esperar que esto se produzca mediante inferencias y conclusiones del entendimiento, las cuales no tienen de por sí influencia en nuestras disposiciones afectivas ni ponen en movimiento los poderes activos de los hombres?

Descubren verdades; pero cuando las verdades que descubren son indiferentes y no engendran ni deseo ni aversión, no pueden tener influencia en la conducta.

Lo que es honorable, lo que es justo, lo que es gentil, lo que es noble, lo que es generoso se apodera de nuestro corazón y nos anima a abrazarlo y mantenerlo.

... Extinguid todos los sentimientos y predisposiciones entrañables a favor de la virtud, así como todo disgusto y aversión con respecto al vicio; haced que los hombres se sientan indiferentes acerca de estas distinciones, y la moral no será ya una disciplina práctica ni tendrá ninguna influencia en la regulación de nuestras vidas y acciones. (Hume, 2014, p. 37)

En el actual proceso de paz en Colombia, en fase de post-acuerdo, se ha hecho evidente que más que argumentos a favor o en contra de la paz, lo que subyace a muchas de las posturas son *emociones políticas* (Nussbaum, 2014) y *sentimientos morales* (Heller, 2004) con respecto a los actores directos, llamados de modo emocional *víctimas o victimarios*. No es posible, por tanto, una formación social y política que no pase por el cuerpo, por las emociones (políticas) y por los sentimientos (morales).

## Perspectivas y Retos de la Educación para la Paz en la Educación Inicial

El presente y el futuro de la educación inicial están siendo abordados desde diversas *perspectivas* e intereses epistemológicos y políticos (Habermas, 1982; Vasco, 1990). Desde una perspectiva tecno-funcional, la educación para la paz pone énfasis en la atención integral a la primera infancia y la educación inicial escolarizada como *clave* para la competitividad económica global y la superación de inequidades y de *problemáticas socialmente relevantes*.

Desde la perspectiva histórico-hermenéutica (práctica/praxis), la educación para la paz parte de reconocer la subjetividad política en la primera infancia, ocupándose de aspectos cruciales para la cultura de paz como son las emociones políticas (Nussbaum, 2014) y la ambivalencia moral, como el modo en que se configura la subjetividad política en la primera infancia (Marín, 2014). Por tanto, el trabajo pedagógico permite hacer visible lo que los niños sienten y piensan, lo que consideran bien y mal, lo justo e injusto (aunque así no lo nombren), lo bello y lo feo, lo que aceptan o rechazan, sobre la autoridad, el poder, etc., esto es, construir con los niños el criterio moral (Piaget, 1987).

Desde la perspectiva sociocrítica, los niños y niñas, desde la primera infancia, son considerados como sujetos de derechos cuya realización es condición de paz presente y

futura. En particular, la Convención de Derechos del Niño y el Código de Infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) reconocen y promueven el derecho a la participación, lo que implica el compromiso de generar escenarios de participación democrática en la toma de decisiones en todos los escenarios sociales, familiares y escolares, así como formar y poner en ejercicio la mediación y transformación pacífica de conflictos. De esta manera, los niños y niñas en la primera infancia han de convertirse en actores y protagonistas de los tejidos y procesos sociales, de convivencia, de participación, de democracia, en fin, de reconocimiento de sí y de los otros, como efecto del desarrollo de pedagogías de paz en los centros de desarrollo infantil, en las escuelas y en los escenarios de socialización, especialmente en las familias, y en cuya reconfiguración como escenario democrático cumplen un especial papel los agentes educativos de la primera infancia, junto con otros programas gubernamentales y no gubernamentales, así como profesionales destinados a apoyar el desarrollo de la primera infancia.

En concordancia con lo anterior, es indispensable incluir y desarrollar las perspectivas de género, de generación, de territorio, de etnia y, en general, de equidad y no discriminación, fundamentales en las pedagogías de paz que se desarrollen en los escenarios de formación de la primera infancia.

Las anteriores consideraciones nos implican los siguientes *retos* para la educación para la paz en la primera infancia:

### **Reto 1. La Cátedra de la Paz en el Nivel Preescolar (Ley 1732 y Decreto 1038 de 2015).**

Primero, articular la cátedra de paz al nivel preescolar de la educación formal implica, en primer lugar, avanzar en la transformación de un obstáculo epistemológico, cultural y pedagógico frecuente en la escuela formal: resignificar las concepciones de violencia, paz, conflicto, justicia y legalidad en la comunidad educativa, entendiendo

el conflicto como dinámica necesaria y creativa de la sociedad, la violencia como un elemento inscrito en las sociedades y en los humanos como expresión de la agresividad que debe ser comprendida o reorientada, y la hostilidad como elemento inevitable de la convivencia. Esto implica ir más allá de la estigmatización y de la exclusión por principio de quien en un momento dado se expresa con violencia, sin perder de vista la protección de los afectados y sus derechos.

Segundo, profundizar en la *distinción necesaria* entre educación para la paz / pedagogías de paz / cultura de paz. No basta transmitir contenidos (necesario, pero no suficiente): es imprescindible incorporar elementos formativos que pasen por los sujetos desde sí mismos, desde sus emociones, sus relaciones cotidianas y sus concepciones de vida, a partir de generar experiencias pedagógicas de participación, toma de decisiones y reconocimiento propio y mutuo, así como desde la institución y los docentes.

Para ello es necesario superar una dificultad derivada de la misma política de *cátedra de la paz*, la cual fue concebida más desde la educación para la paz que desde las pedagogías de paz (Decreto 1732 de 2015): una gran promesa (garantizar cultura de paz), determinación de áreas y docentes específicos (sociales, ciencias, ética), un temario para escoger (al menos dos de doce), y evaluación de la cultura de paz en las Pruebas Saber.

Para el nivel de educación preescolar se requiere replantear esta orientación de la cátedra de paz basada en áreas de conocimiento, hacia la articulación desde las dimensiones del desarrollo con especial énfasis en la participación. De ahí que sea necesario que las instituciones escolares, al incorporar los grados llamados preescolares, retomen los lineamientos de la educación inicial desarrollados por el sistema de atención integral a la primera infancia. Esto aplica también a la educación para la paz. Por tanto, la cátedra de la paz se debe estructurar desde la



integración pedagógica de dimensiones de la formación y el desarrollo de niños.

## Reto 2. Incorporar “Pedagogías de Paz” a la Educación Inicial

El trabajo con la primera infancia requiere un compromiso en la *formación* del sujeto y la potenciación de sus *emociones políticas*. La formación política pasa por un ejercicio de reconocimiento de sí mismo y de los otros, que parte de la creación y profundización de vínculos entre los niños y niñas y con los adultos, y tiene como fundamento reconocerles como sujetos de derechos (igualdad), y valorar y potenciar los diversos modos de ser y de hacer (diversidad). Implica mediar y enseñar a mediar en los conflictos entre niños(as), especialmente en aquellos que pueden derivar en violencia física, psicológica (*bullying*) y simbólica o cultural (estereotipos, estigmatización, discriminación).

Una forma de hacerlo, como han mostrado investigaciones y proyectos pedagógicos, es la construcción de un currículo centrado en el teatro, de las artes y humanidades (Echavarría, Cortez, Betancourth y Jiménez, 2017), con el propósito de que los niños y niñas puedan desplegar lo que Martha Nussbaum ha llamado *imaginación narrativa*. La autora afirma que con el arte puede preservarse y estimularse la cultura humana, alimentando y extendiendo la capacidad de empatía, y que además con el arte se fortalecen los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad (Nussbaum, 2014). Mientras más insensible sea un individuo, más poderoso se vuelve como dominador (Quintero *et al.*, 2015). La imaginación narrativa posibilita aproximarse al mundo del otro, buscando su comprensión y solidaridad (*ponerse en el lugar del otro*).

Para ello es necesario que todos los agentes educativos se esfuercen en identificar y trabajar en la transformación de las *emociones políticas* que debilitan y/o promueven la vida con los otros como son la compasión, la vergüenza, la repugnancia, el miedo, la ira, entre otras emociones. Vale precisar que desde este enfoque las emociones no son

positivas o negativas, buenas o malas, ni son objeto de gobierno, sino que se configuran en ambivalencia moral, como lo han propuesto los investigadores Mary Luz Marín (2014) y Marieta Quintero y otros (2015).

### Reto 3. Transformación de Concepciones y Prácticas en Agentes Educativos

El tercer reto que se identifica para la pedagogía de paz en la primera infancia es el de transformar concepciones (dualistas) y prácticas (excluyentes) de muchos agentes educativos (como ejecutores de la política) con relación a las nociones de:

- Violencia (mal/bien)
- Conflicto (destrutivo/constructivo)
- Comportamiento social (ambivalencia/coherencia)

Se trata, pues, de construir y desarrollar pedagogías de paz desde y con los niños, las niñas y los agentes educativos, teniendo como punto de partida, y en consonancia con el anterior reto, que tanto los niños y niñas como todos los seres humanos vivimos la violencia como bien y como mal, como un rasgo inevitable, por lo que se trata de evitar la violencia (prevenir, transformar, sublimar), al tiempo que se reconoce y trata de transformar, no de excluir el modo de actuar de quien ha actuado de este modo (no de excluirlo ni de permitirle el actuar violento, sino de hacer un proceso de reconocimiento de sí y de los otros).

Así también el conflicto, como dinámica generadora de la sociedad, “como un factor integrador, una forma de socialización sin la cual las sociedades no pervivirían” (Simmel, 2010, p. 17), debe ser visto como la expresión de la diversidad de modos de ser sujeto individual y social. Por tanto, el conflicto no puede ser eliminado; se trata entonces de convertirlo en una oportunidad para lograr el mutuo reconocimiento.

La mediación es una capacidad social que los niños y niñas aprenden con facilidad y aplican de manera

espontánea entre ellos, muchas veces sin buscar acudir a la autoridad (que en ocasiones no comprende los elementos y rasgos de un conflicto, y resuelve algunos con castigo o exclusión, o en otros subvalora la importancia o gravedad que tiene para los niños). Implica comprender el comportamiento social como ambivalente (Marín, 2014), y como una construcción colectiva en la que confluyen tanto elementos de convivencia (intereses comunes) como de coexistencia y de hostilidad. El reconocimiento como norma debe guiar pues la construcción de cultura de paz y ser el centro de la formación de los niños como sujetos sociales y políticos, superando de esta manera la mirada tecno-funcional sobre la primera infancia y la educación para la paz. En última instancia, el gran reto es que los agentes educativos nos constituyamos en constructores de paz.

## Referencias bibliográficas

- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Buenos Aires: Gedisa.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, 46.446.
- Echavarría, J.; Cortez, I. C.; Betancurth, C. y Jiménez, R. (2017). Emociones políticas, teatro y pedagogías de paz: una exploración pedagógica. (Trabajo de grado). Medellín, Universidad de Antioquia.
- Gobierno de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016, Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 43.953.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

- Köhler, M. (2017). La paz a través del Derecho – Pretensiones fundamentales del orden jurídico, significado del Estado y de su soberanía (Traducción de Hernán Darío Orozco). ZIS, 9. Recuperado de [http://www.zis-online.com/dat/artikel/2017\\_9\\_1133.pdf](http://www.zis-online.com/dat/artikel/2017_9_1133.pdf)
- Marín, M. L. (2014). La ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política en niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a03
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2014). Ley 1732 de 2014. "Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país". *Diario Oficial*, 49.261.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2015). Decreto 1038 de 2015. "Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014, 'Cátedra de la Paz'".
- Nussbaum, M. (2013). Crear capacidades. Barcelona: Paidós Editorial.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Editorial Planeta.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, A. (2015). Pedagogías de las emociones para la paz. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP
- Röth, A. (2006). *Discurso sin compromiso. La política pública de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. Bogotá: CINEP. Serie Documentos ocasionales.







## DISPOSITIVOS PARA ABORDAR EL MALESTAR DOCENTE ANTE EL DESAMPARO SUBJETIVO<sup>12</sup>

Perla Zelmanovich<sup>13</sup>

### Resumen

El artículo presenta una experiencia enmarcada en dispositivos de formación y supervisión, basados en una perspectiva teórico-metodológica del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas de la FLACSO Argentina. Muestra el abordaje de uno de los puntos críticos del *malestar en las prácticas del nivel inicial: las dificultades para la construcción de un lugar educativo para los niños*<sup>14</sup> que muestran indicios de "desamparo subjetivo". Se despliegan dos claves teórico-metodológicas, a saber: la potencialidad de considerar *el tiempo subjetivo profesional* para lidiar con la impotencia y reactivar el deseo pedagógico; el papel central que tiene *el juego* para la constitución de la niñez y el abordaje del desamparo infantil.

**Palabras clave:** Formación profesional, juego, diferencia individual, inconsciente, vínculo educativo, desamparo subjetivo.

12. La experiencia que se presenta se inscribe en el Programa de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual, creado y dirigido desde el año 2007 por la autora, en el área de educación de FLACSO Argentina. Ver: <http://educacion.flacso.org.ar/formacion/diplomas-superiores/psicoanalisis-y-practicas-socio-educativas>

13. Dra. en Ciencias Sociales, magíster en Educación, licenciada en Psicología. Investigadora principal en el Área de Educación de FLACSO Argentina, Buenos Aires, Argentina. Correo: zelmanovichperla@gmail.com

14. En adelante se entenderá que cuando se hable de niños, se hace referencia a los niños y las niñas

## Justificación

Un equipo de profesionales psicoanalistas que desarrollamos prácticas en instituciones educativas creció al calor de los efectos y de las demandas que fue produciendo un *dispositivo de trabajo*, que aquí presentamos. Está orientado a trabajar *la propia posición* a partir del malestar que cada docente y cada profesional vinculados a lo socioeducativo circunscriben en su campo de prácticas. Esto supone abordar el malestar desde el *rol institucional asignado*, a partir de *una lectura del encargo* que se le formula desde la política educativa, para que *la función* que se verifica por sus efectos pueda sostenerse en el propio deseo.

Las experiencias acompañadas a lo largo de los diez años con aproximadamente 2.000 profesionales que se acercan a nuestro programa para trabajar los obstáculos en sus funciones, permiten ubicar los puntos críticos del malestar en las prácticas socioeducativas, los que dan lugar a líneas de investigación. Una de esas experiencias es la que aquí presentamos, en tanto es paradigmática de un campo de problemas en la educación inicial: *la construcción de un lugar educativo para los niños que muestran indicios de "desamparo subjetivo" con dificultades para incluirse en los espacios de trabajo*.

Tomaremos fragmentos de una experiencia sustentada en dos modalidades de nuestro dispositivo —la formación virtual y la supervisión presencial—, que tiene como protagonista a una niña de cuatro años a quien llamaremos Matilde. Su manera de estar en la sala presenta dificultades para atender las consignas, fijada en ciertos automatismos, sin conectarse con los objetos, está “encerrada en su mundo”, al decir de la maestra. Ella, ante el no saber qué hacer, habiendo probado diferentes estrategias infructuosas, realiza una derivación de la niña al equipo profesional del distrito escolar del que depende la escuela a la que asiste en la ciudad de Buenos Aires, cuya función es acompañar las trayectorias escolares que se encuentran severamente dificultadas. Llega a nuestro



programa bajo la modalidad de supervisión —presencial—, a través de la psicóloga que recibe la derivación, quien pasó previamente por una de nuestras instancias de formación (Diplomado Superior con Modalidad Virtual). ¿Cómo ubicarse desde su rol de psicóloga, siendo su función acompañar pedagógicamente la trayectoria educativa de acuerdo con el encargo que le realiza la administración? ¿Cómo conciliar la consideración de los aspectos psicológicos y pedagógicos involucrados en las dificultades que presenta la niña? ¿Cómo trabajar con quien no se muestra dispuesta a hablar? Son algunas de las preguntas iniciales con las que se abre el espacio de trabajo con la psicóloga, a quien llamaremos Mariana.

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

El marco conceptual se basa en una perspectiva *transdisciplinar* desde la cual se aborda el *estudio de objetos de cruce* entre el psicoanálisis, la pedagogía y otras ciencias sociales, según lo requiera cada caso particular. Esto permite realizar una lectura en la que intervienen de manera anudada *tres dimensiones: sociocultural, institucional y subjetiva*<sup>15</sup>. En este caso el aporte específico del psicoanálisis consistió en considerar que:

- Hay *aspectos inconscientes* que intervienen en las situaciones complejas que se viven en las instituciones, más allá de las buenas intenciones y de la voluntad de quienes participan de ellas;
- El *desamparo subjetivo*<sup>16</sup> es inherente a todo cachorro humano, dada la dependencia respecto de un Otro para su supervivencia, de quien también necesitará separarse;

15. En el artículo "Espacio socioeducativo: lugar practicado entre fronteras y puentes entre niñez y cultura", que surge de la conferencia de nuestra autoría en el mismo evento, se despliega el modo de concebir el nudo de tres dimensiones y su operatividad para abordar los obstáculos que se presentan en las prácticas.

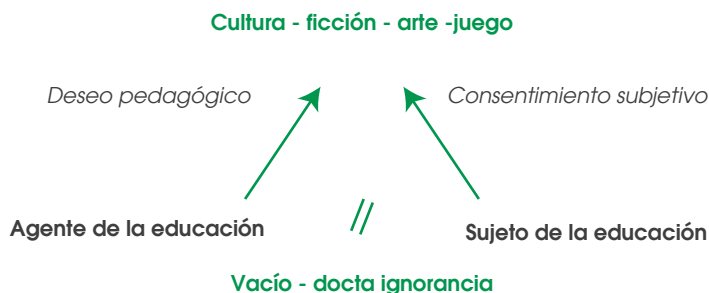
16. Nuestro desarrollo sobre el tema Violencia y desamparo se puede ver en: [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf)

- La *dependencia es simbólica* para el cachorro humano y no solo material, en tanto ser de lenguaje que se distingue respecto de otras especies;
- El *malestar que genera el desamparo es ineliminable por completo* y se expresa a través de sus *síntomas*, que requieren una lectura para su abordaje;
- Las *instituciones son necesarias para alojar el desamparo y gestionar los síntomas* en los que se anudan las tres dimensiones, y constituyen una oportunidad para lidiar con el malestar, aunque paradójicamente pueden incrementar el desamparo simbólico;
- El *juego sostenido por un Otro* es la vía necesaria y privilegiada para abordar el desamparo infantil, en tanto protege al sujeto de la realidad que no es metabolizable psíquicamente.

Desde el campo de la pedagogía, el *vínculo educativo* —y el *lugar del juego en el mismo*— fue un concepto central que ofició de herramienta para leer la lógica en la que se sustenta la experiencia que tiene como protagonista a Matilde. Adoptamos la perspectiva de Herbart a través de su recuperación por Violeta Núñez (2003), la cual dialoga con la concepción de sujeto para el psicoanálisis como acabamos de señalar. Ambas perspectivas ofician de brújula para la construcción de un lugar posible en el espacio educativo, también para aquellos que se ven más afectados subjetivamente, como es el caso de Matilde. Dos son entonces, los pivotes conceptuales en los que se mueve el cruce transdisciplinario: el vínculo educativo y el juego en la niñez.

El vínculo educativo, representado a través de un *triángulo abierto en su base*, ubica el material simbólico (cultural) como factor de enlace en su vértice superior. En este nivel educativo ese material privilegia la ficción y el arte bajo una modalidad fundamental: el *juego*. En ambos vértices inferiores, como vemos en la Figura 1, se ubican el agente de la educación y el sujeto de la educación. El espacio vacío entre ambos en la base de ese triángulo (//) resulta fundamental. Connota la necesidad de dejar abierta la posibilidad de interrogación por parte del agente, la

pregunta acerca de qué puede conmover a ese sujeto, qué puede interesarle, qué podrá permitirle salirse del encierro “en” su mundo, para encontrarse “con” los objetos del mundo que le permitan vincularse con otros. Se trata de un vacío al que llamaremos “docta ignorancia”<sup>17</sup>, necesaria por parte del agente de la educación en tanto que abre la posibilidad, como en este caso, de que la maestra de Matilde no se apresure a cerrar esa base con interpretaciones para dar cuenta de las dificultades de la niña, con diagnósticos preestablecidos que hoy se encuentran muy a la mano. La apuesta es a que el encuentro entre agente y sujeto de la educación busque el encuentro en el vértice superior, en el juego, el arte, la ficción.



*Figura 3.* El triángulo del vínculo educativo  
Fuente: Elaboración propia

El psicoanálisis y la pedagogía social, entre otras ciencias sociales, aportan a caracterizar la hiper-diagnóstico como una de las modalidades promocionadas en esta

17. *Docta ignorancia* es una expresión de Nicolás de Cusa (1440), retomada por Lacan (2003) para connotar que la ignorancia es docta en tanto nos orienta hacia el encuentro con la verdad subjetiva. Es en ese sentido que lo consideramos aquí para la práctica socioeducativa. Se trata de saber qué es lo que no hay que saber por anticipado sobre las razones del sujeto, para que éste no quede invisibilizado.

época para tratar los problemas (Zelmanovich, 2005)<sup>18</sup>, que bajo la forma de síndromes tienden a uniformarlos, clasifican a los sujetos, estandarizan sus abordajes y fomentan la medicalización desde edades cada vez más tempranas. Síndrome de desatención con o sin hiperactividad, trastorno generalizado del desarrollo, oposicionismo desafiante, síndrome del espectro autista, son algunos de los nombres con los que suelen encasillarse las presentaciones inhabituales de algunos niños. La dimensión institucional retoma una modalidad hegemónica en la dimensión sociocultural para leer y abordar la dimensión subjetiva. Este nudo que se produce entre las dimensiones corre el riesgo de eclipsar las singularidades y no dejar ver qué lleva a cada quien a distraerse, a no poder regular su cuerpo, a temer acercarse a las cosas y a los otros. Concomitantemente, dificulta abordajes que vayan al encuentro del sujeto y de su deseo, que siempre es singular y constituye el amparo y motor de la vida humana.

Un vacío de explicaciones preestablecidas, una docta ignorancia activa por parte de la maestra, la puede llevar a buscar modos de convocar a Matilde reactivando su *deseo pedagógico* desde su propia función. El deseo de los niños se sostiene en el deseo de quienes dependen, de allí que *entre el deseo pedagógico y el deseo de juego hay un lazo necesario*. Ante el límite con el que se encuentra la maestra y cuando la impotencia es lo que prima, también puede activar su deseo el pedido de ayuda para orientarse en el trabajo, en tanto no suponga que su función queda por fuera del posible abordaje de la dificultad. El trabajo de y con la maestra se inicia a partir de la derivación. Asimismo, del lado de la psicóloga que recibe a la niña en el equipo al que es derivada, resulta necesario mantener ese vacío de saber preestablecido, que es el que abre la posibilidad de conquistar su consentimiento subjetivo. Éste se verificará si logra ir saliendo del encierro en su mundo, en el que encuentra un paradójico modo de protección.

18. Sobre el síndrome de desatención véase nuestro artículo "Variaciones escolares", disponible en: <http://revistainterrogant.org/variaciones-escolares/>

Cabe destacar que dar el consentimiento no es lo mismo que la obediencia, ya que en el consentimiento subjetivo está involucrado el deseo del sujeto en tanto encuentre allí otro modo de protección, como en este caso en el juego, más allá del encierro.

El vínculo educativo en el nivel inicial, en tanto puede ligar a los niños a los objetos de la cultura a través del juego, es el que instituye al sujeto de la educación. Es en ese vínculo sostenido en el *deseo de los profesionales intervinientes*, donde puede encontrar un lugar la pacificación de los cuerpos enlazados a objetos culturales, siendo los espacios colectivos un horizonte para conquistar. En este caso particular, la reactivación del deseo de la maestra por encontrar una forma de incluir educativamente a una niña que se presenta de un modo inhabitual, se sostuvo a su vez en el deseo y la disposición de la psicóloga a ponerse en juego con la niña para que pudiera lidiar con sus miedos, y desde ese saber construido al calor del juego pudo orientar a la maestra.

Podríamos afirmar hasta aquí que *nuestro objeto de cruce transdisciplinario es el desamparo del sujeto de la educación*, que requirió los aportes del psicoanálisis y de la pedagogía social para situar el papel del juego en la subjetividad infantil y en el vínculo educativo. Tales aportes contribuyeron a comprender la necesidad de tomar distancia de los saberes reestablecidos y clasificatorios de las conductas de aquellos sujetos que resisten a través de sus síntomas a incluirse en el dispositivo escolar.

## Objetivos y Metodología

Los objetivos que orientaron la experiencia con Matilde y Mariana (y a través de ellas con la mamá y la maestra) son consistentes con los propósitos que sustentan los dos dispositivos de trabajo en los que la experiencia se desenvuelve (formación y supervisión):

- Fortalecer la función de docentes y otros profesionales en las instituciones a partir de un trabajo con la propia posición;
- Promover la lectura y el abordaje del malestar ante la manera inhabitual en la que se presentan algunos niños;
- Advertir el desamparo subjetivo de quienes no logran incluirse en la cultura institucional;
- Producir un saber-hacer con las dificultades en la función a partir del propio deseo.

La metodología se basa en una manera de considerar el *tiempo subjetivo-profesional*. Se trata de una temporalidad lógica cuyas tres instancias son: el *instante de ver*, el *tiempo de comprender* y el *momento de concluir* (Lacan, 2008). Es una manera de abordar la relación con el saber y con el acto *profesional*, que promueve la resignificación del propio saber-hacer y la implicación en él. Está orientado a potenciar los recursos de los que dispone y el deseo en la tarea; a lidiar con el desánimo y el sentimiento de impotencia.

Comenzaremos por la tercera instancia temporal: el *momento de concluir*, el cual está referido al *acto profesional* hacia el cual se orienta el dispositivo. Cuando decimos concluir aludimos a aquello que se produce efectivamente, no se trata de una conclusión intelectual, sino de un nuevo saber-hacer con la dificultad, que decanta de un modo diferente en el momento en el que estamos ante los niños. Es un concluir en el que reparamos una vez que ha ocurrido: “esta vez pude ubicarme de otra manera ante el silencio de esta niña”, “pude no desesperar ni angustiarme”, “pude ver que con algunas cosas se engancha”, dirá la maestra. Un acto es un momento conclusivo que va más allá de lo que imaginamos o planificamos, porque entre lo que pensamos, lo que hacemos y lo que se produce hay un movimiento en el que se combinan aspectos conscientes e inconscientes. El acto profesional como tal se verifica por las consecuencias, es decir, por los efectos producidos y no sólo por las intenciones que lo animan. El acto educativo

alude a que algo se pudo conmover y que se verifica por los efectos de transmisión. En este caso, que Matilde haya podido dar su consentimiento a salir de su propio mundo, a conectarse con los objetos y poco a poco con los otros.

El *tiempo de comprender* es la instancia temporal que se precipita en el acto. Las intenciones y decisiones que intervienen en el momento conclusivo son un tiempo necesario en la producción de ese acto. Es un tiempo construido sobre la base de abrir preguntas con otros, para intentar comprender aquello que se presentó como dificultad. Se trata de poder hipotetizar sobre la lógica (tridimensional) en la que se sostiene el obstáculo, donde no está solo en juego la dificultad del sujeto, sino también las dificultades de la institución y sus agentes, así como los síntomas sociales, entre ellos la compulsión diagnosticadora. A partir de allí será posible situar donde suponemos que nuestra intervención producirá un mejor efecto y lo que podemos intentar hacer para conquistarlo. En ese tiempo de comprender confluye el saber de la teoría, pero no solamente, ya que ella está atravesada por las propias condiciones subjetivas de cada profesional, un “saber no sabido” —de carácter inconsciente— pero que es muy activo y productivo: “no sé por qué, pero me cuesta mucho trabajar con los nenes silenciosos, que no responden cuando les hablo”, dirá la psicóloga en el espacio de supervisión. Cuando el tiempo de comprender opera en el momento de concluir, esa dificultad se ve superada en acto: “pude soportar el silencio porque logré ponerme en juego con Matilde”, dirá Mariana en un encuentro posterior.

Ese acto conlleva una cuota de sorpresa. Estar advertida de que algo no previsto podrá emerger acompaña la docta ignorancia, y puede amortiguar el desasosiego que genera la incertidumbre. Es una suerte de viaje a lo desconocido acerca de qué es lo que habrá de entusiasmar o producir rechazo a esa niña silenciosa, o qué es aquello que habrá de producir un efecto de reorientación en la tarea de la maestra. Esa cuota de sorpresa pone de relieve cada vez,



que del otro lado hay un sujeto con sus propios fantasmas, con su propia historia y un saber en sus dos vertientes, consciente e inconsciente, que tiene algo de imprevisible. El acto educativo, así como el acto analítico y todo acto profesional, conlleva esa cuota de sorpresa necesaria, y requiere una apertura a lo imprevisible que, para ser soportada, puede necesitar de un acompañamiento.

La metodología sustentada en el tiempo lógico, en la que se basan los dispositivos de supervisión y de formación que llevamos adelante, permite abrir intervalos temporales para acompañar una dialéctica entre *ver*, *comprender* y *concluir*, para volver a ver e intentar hacer de otro modo.

Los espacios de trabajo acompañan los desasosiegos que genera la diferencia entre aquello que esperamos obtener y lo que producimos. Cuando lo imprevisible desborda, desestabiliza el foco y conmueve la mirada, nos puede llevar a ver más borroso y, muchas veces, a construir certezas supuestas sobre lo que vemos con el fin de recomponer algún equilibrio necesario y poder continuar. Allí donde se sobrepasa el margen de tolerancia a lo imprevisible para un docente u otro profesional en su labor cotidiana, allí donde la mirada se torna borrosa, es donde se hace necesario, para cuidarnos de no concluir anticipadamente, retornar a la primera instancia, el *instante de ver*.

Entonces nos preguntamos en el dispositivo de supervisión, con la psicóloga en este caso, por los detalles de los movimientos de Matilde que pueden llevarnos a alguna verdad subjetiva que la sumerge en el encierro en su mundo, detectado por la maestra. En un volver a ver, la psicóloga encuentra que la niña se acerca a los juguetes y no los toca, repitiendo una y otra vez: "miedo, miedo", mientras se lanza a moverse sin ton ni son. En ese renovado *instante de ver* reconstruye otro detalle: hay un juguete que la asusta especialmente, una especie de "Bob esponja" con su boca abierta que muestra todos sus dientes.

*¿Cómo opera el tiempo subjetivo-profesional cuando invitamos a volver a mirar?*

Opera con una lógica retroactiva, en este caso para la psicóloga, que habrá de transferir luego los efectos de su trabajo a la maestra. Mariana pasó de la impotencia por no encontrar respuesta al insistir en hablar con la niña y explicarle que tomara los juguetes porque no le iban a hacer nada, a retornar al *instante de ver* ubicando unos detalles que hasta el momento habían pasado inadvertidos, y que serían claves para acercarse a la lógica en juego en las dificultades detectadas por la maestra en la sala. El silencio insoportable para Mariana cedió su lugar al miedo de la niña, lo que abrió *un tiempo de comprender* al momento de la supervisión, echando mano de las herramientas conceptuales trabajadas en el proceso de formación. Cabe señalar que en dicho proceso la temporalidad lógica tiene un papel central en el marco de un taller de escritura<sup>19</sup> (Zelmanovich, 2009b). Se relanza un saber-hacer de la psicóloga en un nuevo encuentro con Matilde, en el que puede *ponerse en juego* escenificando que es el muñeco el que ahora tiene miedo. Los efectos se comienzan a ver en el acercamiento de la niña a los juguetes: con timidez al inicio, comienza a tomarlos y a jugar con ellos. Un concluir en acto en el cual el rechazo al silencio por parte de Mariana y el miedo por parte de Matilde se pudieron *poner en juego*. Permitió situar lo que podríamos llamar un síntoma institucional encarnado en la maestra, que consiste en insistir en que haga las actividades, que responda a las consignas, cuando la niña daba muestras de que esa insistencia la ponía más en alerta, porque esa modalidad institucional anudaba con un rasgo de la niña: el miedo.

Una llave del *tiempo de comprender* con la teoría que hizo su trabajo y precipitó en el acto profesional por parte de la psicóloga fue *reubicar el papel del juego*, entendiendo que éste opera como pantalla protectora. Pero no cualquier juego, sino el que logra capturar ese

19. El desarrollo del dispositivo de escritura se puede encontrar en el artículo "La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema". Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/195f5c6eeae3e9717420fbe399f57197/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029534>

rasgo que atraviesa el cuerpo de la niña: el miedo ante los objetos y ante los otros, traducido en forma de rechazo a las consignas reiteradas y la insistencia de la maestra (con las mejores intenciones inclusivas), y en su silencio ante la interpelación de la psicóloga. Detrás de la máscara de quien podría haber sido diagnosticada precipitadamente de opositorista desafiante se encontraba una niña con un miedo paralizante. Ponerse en juego del lado de la profesional para que el miedo pudiera ingresar como juego, resultó una pieza clave.

Jorge Fukelman (citado por Gainza y Lares, 2011, p. 20) señala que el juego implica alivio, porque limita algo que de lo contrario sería excesivo. Había algo en el miedo de Matilde que no podía ingresar en la lógica del juego, y se le presentaba como un real<sup>20</sup> que la invadía. No sabemos cuál es el exceso que le genera esa reacción defensiva, pero el efecto de tomar a cargo el miedo por parte de la psicóloga, escenificándolo de manera que ahora el que tiene miedo es el juguete, dejó a Matilde a resguardo, situándola como una niña: del miedo real, a jugar a que todos tenemos miedo. Dos indicios muestran que el juego operó como protección: pudo empezar a acercarse a los juguetes y se quería quedar jugando con la psicóloga, no quería ir con su mamá cuando la venía a buscar. El niño o la niña demandan la posibilidad de apertura lúdica, afirma Fukelman, porque de esa manera se les asigna un lugar como tales.

Lo que invade, el exceso, siempre viene del Otro, quien está llamado a alojar el desamparo estructural del cachorro humano. Cuando la psicóloga invita a la mamá a pasar a la sala en la que trabaja con Matilde, se sorprende al presenciar el juego entre ambas: ¿Así se hace? ¿Así se juega, señorita? Una mamá desamparada también de su posibilidad de ponerse en juego con la niña. Sus razones

---

20. Lo real, de acuerdo con la teoría psicoanalítica, alude a aquello que no puede aprehenderse, que resulta inasimilable para el psiquismo, que no puede ser imaginizado ni simbolizado. El juego en la niñez es un modo de lidiar con lo real. Cuando el juego se detiene, algún real invadió al sujeto infantil, que requiere ser reintroducido bajo la pantalla simbólica del juego, que oficia de protección.

las desconocemos, pero retomar esta posibilidad de juego del lado de la psicóloga abrió la posibilidad de que aquello que se presentaba como un real, cobrara estatuto de juego y operara como separación de algo insoportable para la niña. Para estar jugando es necesario que desde el Otro se nos diga que estamos jugando, que haya personajes que pueden variar sus máscaras, sin que ninguna se nos quede pegada al cuerpo. También para Matilde se activó su tiempo de comprender (inconsciente) a través del juego, que la precipita ahora a poder acercarse a los juguetes. Porque la temporalidad lógica es como opera el tiempo subjetivo también para la niña.

En nuestro dispositivo el tiempo lógico es una herramienta conceptual-metodológica que adoptamos del campo del psicoanálisis y recreamos a los efectos de tornarla productiva. Permite reactivar en nuestra labor el modo en que opera la temporalidad subjetiva-profesional allí donde la función se detiene y es invadida por el malestar, que en simultáneo opera en aquellos con quienes intervenimos. La primera instantánea: "Matilde está en su mundo, no se engancha con nada", es resignificada. Lo que vemos, y hacemos ya no es lo mismo. El mundo de Matilde habitado por fantasmas, al ponerse bajo el resguardo del juego queda del lado de la psicóloga, mientras la niña puede transitar su mundo infantil, ahora con la mediación de esos objetos llamados juguetes, bajo la mirada de quien sanciona lo que hace como un juego. Su cuerpo se rearma, ya no se mueve sin ton ni son, al calor del jugar sostenido por la psicóloga y después por la maestra.

Como vimos, el tiempo subjetivo-profesional responde a una estructura tripartita. Esas tres instancias temporales no están construidas en términos de unidades cronométricas objetivas, sino como una lógica basada en una tensión entre aguardar y precipitarse, entre la vacilación y la urgencia. Es una concepción del tiempo que tiene consecuencias en la clínica y en otras prácticas. Una clínica y una práctica advertidas con respecto a estas tensiones entre aguardar y precipitarse, cuentan con una herramienta que puede ser de gran valor para *producir un*

*intervalo* en la vorágine institucional, alimentada en esta época por el paradigma de la urgencia. Una pausa ante la sensación de impotencia frente a los acontecimientos que se presentan, para que el precipitarse a la acción —tratar de convencer a la niña, insistir con lo que no funciona—, ya sea por parte de la psicóloga o de la maestra, pueda pasar a un tiempo de elaboración para que la acción se convierta en acto que, como dijimos, se verifica por sus efectos. Del mismo modo para la niña.

Darle entidad y especificidad a cada enunciado del malestar general y difuso que se presenta como un universal en el instante de ver, nos lleva a poner de relieve que es necesario deconstruirlo en sus detalles convirtiendo la primera foto en una película. Requiere detenerse en las dimensiones involucradas, singularizando lo que se presenta como lo mismo bajo categorías que empañan la mirada sobre detalles que pueden ser claves para producir un cambio. Supone reparar en los ideales con los que el malestar se anuda en las culturas educativas y familiares, y con los modos de tratarlos. Se trata del tiempo de comprender qué está en juego en esos enunciados iniciales y en qué lógicas se sostienen, un comprender que cobra sentido en la medida en que decanta en el acto conclusivo, en el acto profesional. Momento de concluir en un acto para retornar de otro modo al primero, para volver a ver, advertidos de que hay algo que es irreductible, como es la pretensión de eliminar el malestar y el desamparo de nuestra condición humana, pero que hay algo sobre lo cual es posible operar, no todo (Zelmanovich, s. f.).

## Población Participante e Indicadores de Resultados, Proyecciones, Evidencias de Logros, Recursos

Como se pudo advertir en la descripción de la experiencia, los participantes fueron la maestra y la psicóloga; la niña y su madre. Sin embargo, dado que la experiencia se enmarca en el dispositivo de trabajo descrito, podemos aseverar que es representativa de un 50 % de docentes y de un 50 % de profesionales que trabajan en relación con lo socioeducativo, sobre un promedio de 200 profesionales

que transitan anualmente por la formación, investigación y extensión del programa de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Los indicadores de resultados se verifican en los escritos de quienes transitan por el taller de escritura, en el que ponen a trabajar sus malestares transitando por las tres instancias temporales: nombrar y narrar el malestar (instante de ver); argumentar el malestar (tiempo de comprender); renombrar el malestar, y dar cuenta de él en un coloquio (posible momento de concluir que resignifica y relanza el instante de ver).

Los logros se traducen en las demandas de supervisión que se producen una vez finalizada la instancia de formación, y en los efectos que se observan en las prácticas, en las que un nuevo punto de vista, un nuevo saber-hacer con las dificultades se pone en evidencia.

Los recursos son: una plataforma virtual en la que se desenvuelve la propuesta de formación, y un equipo de profesionales formados en el campo del psicoanálisis con una perspectiva transdisciplinar y experiencia en las instituciones.

Las proyecciones son avanzar en estudios comparados latinoamericanos sobre los ejes de investigación que surgen de los malestares y dificultades críticas en cada nivel educativo y para las diferentes funciones que desempeñan. Con relación a este eje, nos proponemos indagar las similitudes y diferencias en las presentaciones del desamparo infantil, y los modos paradigmáticos de tratarlo en las culturas institucionales y sociales de cada uno de los países que se sumen al trabajo. La modalidad virtual de formación posibilita acceder a profesionales de diferentes países de la región, apoyada por el carácter latinoamericano de la institución en la que se enmarca: la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

## Conclusiones

Decíamos al comienzo de este artículo que la experiencia que compartimos se enmarca en un propósito que está orientado a trabajar la propia posición de los profesionales, a partir del malestar que cada docente y cada profesional vinculados a lo socioeducativo circunscriben en su campo de prácticas. Esto supone abordarlo desde el rol institucional asignado —maestra o psicóloga en el caso que presentamos— a partir de una lectura del encargo que se le formula —incluir a los niños, aun aquellos que presentan dificultades—, para que la función educativa pueda sostenerse en el propio deseo profesional.

El punto crítico del malestar en las prácticas socioeducativas en la educación inicial que hemos abordado refiere a la dificultad para la construcción de un lugar educativo para los niños que muestran indicios de “desamparo subjetivo”, con dificultades para incluirse en los espacios de trabajo. Esta experiencia, paradigmática de muchas otras que transitamos junto a docentes y profesionales de los equipos de apoyo, nos afirma en la hipótesis de que el dispositivo de atención al tiempo subjetivo-profesional basado en una temporalidad lógica constituye un aporte para su abordaje.

La atención a esta temporalidad en el proceso de trabajo, en el que confluyeron tanto el tránsito por la formación como por la supervisión, permitió que las preguntas iniciales de la psicóloga fueran encontrando su cauce en el acto profesional mismo con Matilde, su mamá y su maestra. A partir de ubicar los aportes de algunos conceptos específicos de dos campos teóricos vinculados a su rol de psicóloga y a su función, acompañar la trayectoria educativa de acuerdo al encargo de inclusión que le realiza la administración, pudo situarse conciliando la especificidad de los aspectos psicológicos involucrados en las dificultades que presentaba la niña (atender el miedo como protección paradójica a través del juego) y los pedagógicos (compartir con la maestra la inconveniencia de insistir cuando la niña se repliega).



Una concepción de sujeto que ubica la potencialidad que tiene el vínculo educativo para su constitución, y el juego como una clave para su producción, nos lleva a avanzar sobre la idea según la cual poner en juego las propias dificultades por parte de los profesionales es un modo de lidiar con el desamparo que inmoviliza, que mortifica, y deja al sujeto dependiente de los fantasmas que vienen del Otro, con los que no puede lidiar cuando no ingresan en la lógica del juego, siendo éste sinónimo de la condición infantil.

El trabajo con Matilde no concluyó, y nuevas preguntas ya se abrieron para avanzar en el trabajo con ella, con su mamá y con su maestra, lo cual nos permitirá seguir construyendo conocimiento con las “matildes” y “matildos” que padecen un desamparo subjetivo que lleva a la autosegregación, y a avizorar una posible circulación social y cultural de carácter antisegregativo.

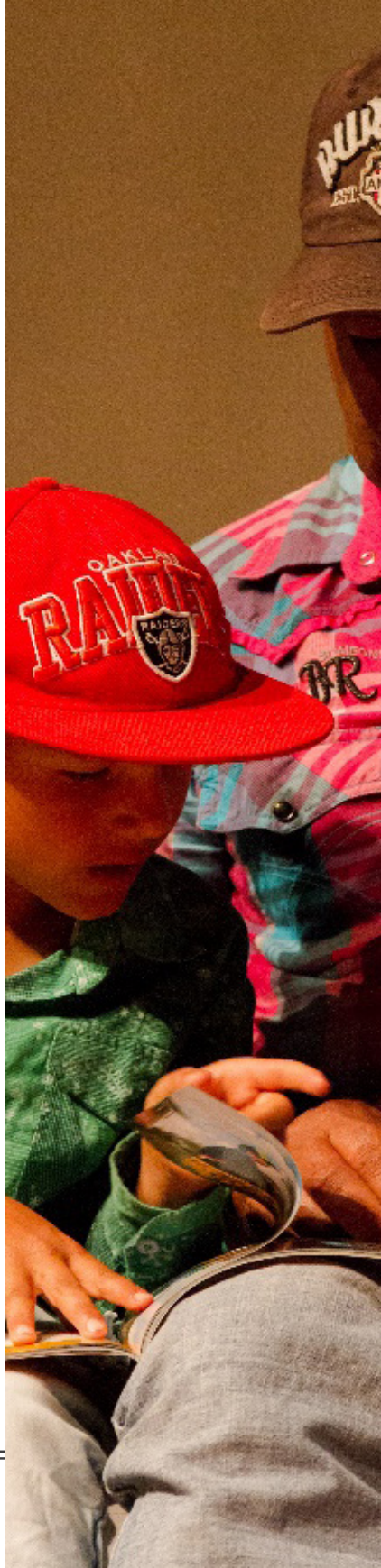
## Referencias bibliográficas

- Gainza, P. M. y Lares, M. J. (2011). *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: juego e infancia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Lacan, J. (2008). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada, un nuevo sofisma. En *Escritos 1* (pp. 193-208). Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (compiladora), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2005). De “no prestar atención” al “síndrome de desatención” a las “atenciones pedagógicas”. *L’interrogant*, (8). Recuperado de <http://revistainterrogant.org/variaciones-escolares/>
- Zelmanovich, P. (2006). De “no prestar atención” al “síndrome de desatención” a las “atenciones pedagógicas”. En G. Stiglitz (Comp.), *DDA ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social* (pp. 97-104). Buenos Aires: Ed. Grama.

Zelmanovich, P. (2009a). Violencia y desamparo. En Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video-conferencias] *Aportes para pensar la violencia en las Escuelas* (pp. 95-123). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y UNSAM.

Zelmanovich, P. (2009b). La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema. *Educação Temática Digital, supl. EaD - porque não?*, 10, 291-309. Campinas.

Zelmanovich, P. (s. f.). "Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo". Clase 1 inaugural en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO Argentina.



## LA CREATIVIDAD COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO SOCIAL<sup>21</sup>

Alicia Milán López<sup>22</sup>

*Todos los usos de la palabra para todos – nos  
parece un buen lema, con un bello sonido  
democrático – no porque seamos artistas, sino para  
que ninguno sea esclavo.*

Giannni Rodari

### Resumen

La experiencia *Habitarte. Diálogos con el entorno* se desarrolla en Uruguay desde el año 2011. El proyecto apela al arte comunitario como eje articulador de las propuestas pedagógicas de los centros educativos para promover a través de múltiples lenguajes la creatividad compartida. Arte como forma de ser, de sentir, de transformar el mundo, como creador de espacios de encuentros e intercambios que facilitan la expresión de sentimientos de pertenencia y vinculación al grupo, mediante el desarrollo de destrezas sociales e individuales que despliegan la sensibilidad estética y la racionalidad ética. La inclusión de las familias, los vecinos y la comunidad desarrolla aspectos relacionales que inciden en la

21. "Habitarte. Diálogos con el entorno" - Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, 2011 en adelante.

22. Maestra de Educación Primaria del Consejo Nacional de Educación. Especialista en Educación Preescolar con formación en Ciencias de la Educación. Opción Investigación – Opción Docencia 8° semestre aprobado, FHCE, Universidad de la República Uruguay. Diplomado superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones educativas, FLACSO Argentina.

Correo: a1000an@gmail.com

convivencia de todos los actores, en las motivaciones e intereses de niños y niñas y en la calidad de las prácticas docentes.

**Palabras clave:** arte, participación, creatividad, ética, estética.

## Justificación

En los últimos años, la educación y atención de la primera infancia han adquirido mayor visibilidad, y a pesar de realidades muy heterogéneas, han crecido el reconocimiento y la importancia otorgados a esta etapa. Esto se manifiesta en los marcos legales de la educación de los diferentes países, en la extensión de la obligatoriedad y en la universalización del nivel.

En Uruguay desde el año 2008, la Ley General de Educación 18.437 define la primera infancia como la etapa inicial del proceso educativo. En el capítulo II - *Educación Formal* - Artículo 24, se expresa:

La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

En el capítulo V - Educación de la Primera Infancia - Artículo 38, se afirma:

La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (MEC, 2008, pp. 16-18)

La experiencia seleccionada en esta oportunidad, *Proyecto Habitar. Diálogos con el entorno*, por sus características, se inscribe en la concepción de infancia que emana de ese marco legal, lo desarrolla y promueve la Inspección Nacional de Educación Inicial, perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública.

Su origen no está vinculado al tratamiento y solución de conflictos sociales, pero la participación e inclusión de la comunidad en los centros educativos permiten abordar integralmente las dimensiones culturales, económicas, políticas y sociales que definen el contexto de cada jardín infantil, problematizar la forma de entender la realidad y las relaciones vinculares y otorgar a las familias alternativas para provocar transformaciones, y por eso podemos encuadrar esta experiencia como práctica socioeducativa.

*Habitar* es un proyecto que apela al arte como eje articulador de las propuestas pedagógicas que se realizan en los centros como motor de aprendizaje para estimular en los niños y niñas pequeños la sensorialidad, la manipulación de materiales, la observación, la imaginación y la expresión a través de múltiples lenguajes. El arte como forma de ser y sentir, de transformar el mundo; como creador de espacios de encuentros e intercambios que facilitan la expresión creadora, los sentimientos de pertenencia, la vinculación al grupo y el desarrollo de destrezas sociales e individuales que despliegan la sensibilidad estética y la racionalidad ética.

*Habitar* responde a la necesidad de generar experiencias significativas mediante actividades artísticas, jerarquizando el juego, las metodologías lúdicas y los talleres como estrategias metodológicas privilegiadas para propiciar aprendizajes e involucrar a las familias como coeducadoras.

Un juego de palabras ayuda a definir la experiencia: *Habitar - Arte*. Habitar es apropiarse del espacio,

comunicar, documentar, contactar la realidad del entorno para poder aprehenderlo, para disfrutarlo desde todos los sentidos, interactuando con la gente y con el paisaje. Arte es lenguaje, comunicación, forma de ser y estar en el mundo, arte como favorecedor de la inclusión y la integración social y cultural.

Luego de un proceso de elaboración colaborativa y de difusión del proyecto en todo el país, los centros educativos se involucran con diversos niveles de compromiso y entusiasmo; adecuan las propuestas al contexto, a las iniciativas de los niños y niñas, los docentes y la comunidad. Conforman ambientes educadores, generan vínculos estables que brindan sostén y seguridad afectiva a niños y niñas, atienden la diversidad, trabajan en equipo y elaboran proyectos pedagógicos compartidos y sentidos por todos los actores locales.

El trabajo se registra en bitácoras, cuadernos de campo y muestras fotográficas y audiovisuales que se socializan entre profesionales y con las familias. Estos recursos permiten reflexionar sobre las prácticas y sistematizar las experiencias en el marco de una propuesta única e innovadora; así, los diferentes documentos recogidos se utilizan como metodología de investigación de aula.

La documentación es una cuestión de recíproca confianza, de estima recíproca. En algunos lugares se la considera una interferencia oportuna o lesiva de los derechos de alguien. Nosotros la hacemos porque nos da un conocimiento más cercano y reflexivo de nuestro trabajo. (Malaguzzi, 1994, citado por Hoyuelos, 2004, p. 206).

Durante las experiencias se utilizan materiales variados de bajo costo, los cuales, en la medida en que tienen una característica propia y pueden ser representados en forma simbólica, son mediadores para la adquisición de nuevas conceptualizaciones. Permiten el descubrimiento desde las relaciones sujeto – objeto a partir de la vivencia del sujeto en el proceso creativo. El material más estructurado y con posibilidades limitadas se utiliza de acuerdo con las



necesidades del momento y se combina con elementos del entorno inmediato, lo que posibilita su más variada y creativa utilización. Este aspecto, aparentemente poco relacionado con lo vincular, hace posible renovar contenidos curriculares con creatividad.

Las interacciones de los niños con los lugares que habitan y con su comunidad de pertenencia se enriquecen, con lo que las paredes institucionales se convierten en muros permeables que posibilitan la comunicación con el afuera y se proyecten en las comunidades en las cuales se encuentran insertos (Abad, 2008).

Las actividades y acciones desarrolladas en los jardines de infantes durante la ejecución de los proyectos son muy variadas. En ese accionar múltiples dimensiones se despliegan, unas relacionadas directamente con las experiencias sensibles personales y culturales de los niños y niñas, otras, que trascienden lo individual para formar parte de la creatividad y estética compartida.

La participación de *otros* —padres, madres, familia, vecinos, comunidad— desarrolla aspectos relacionales que inciden directamente en la convivencia de todos los actores de la comunidad educativa. La inclusión de ese *otro* sólo es posible cuando se desarrollan ciertas habilidades emocionales para afrontar situaciones problemáticas generando empatía, alteridad y sentido de pertenencia.

Potenciar la reflexión sobre las prácticas y analizar las experiencias colectivas relacionadas con el arte, las concepciones de infancia, el enseñar y aprender y el lugar dado a las familias, constituyen aspectos medulares de la propuesta. En estas condiciones, las relaciones intersubjetivas (niños, maestros, integrantes de la familia), las interacciones y el reconocimiento del otro sin pretender suprimir las diferencias, generan posibilidades de cambio, lo que a su vez significa renunciar a verdades absolutas, potenciar la negociación y buscar la duda y lo incierto como estrategia de lo posible (Skliar y Larrosa, 2009).



La formación profesional y el aprendizaje compartido, sin duda, favorecen estos aspectos, por ello se implementa la realización de un curso en línea para docentes y se promueve la participación de los centros educativos en bienales de arte para compartir experiencias institucionales.

La experiencia continúa abierta a otras discusiones y otras lecturas, por lo tanto, más que una reseña de acciones, estas líneas pretenden compartir algunas reflexiones sobre una parte del proceso, que con mucho esfuerzo intenta articular estrategias múltiples y variadas en el diseño de una identidad institucional en construcción permanente.

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

Pensar el proyecto *Habitarte* en clave de creatividad e inclusión social implica analizar parte de una realidad sin duda cruzada por las vivencias y las concepciones de quien escribe; realidad parcial que privilegia el proceso creativo a través del arte desde una perspectiva social.

Como proyecto educativo, orienta sus acciones y sus fines en el marco de una concepción filosófica y antropológica definida en las políticas educativas del Uruguay. Las decisiones didácticas que emergen en la experiencia directa en cada centro educativo son producto, por tanto, de concepciones pedagógicas, sociales, culturales e ideológicas definidas en las políticas globales.

Cada jardín, cada experiencia, posee una especificidad que la identifica y le confiere singularidad. Se desarrolla en un contexto espacial y temporal determinado que da forma a la acción. En común poseen la estrategia de pensar el lenguaje artístico como posibilidad de generar creatividad compartida, gestionar diferencias, dialogar para encontrar consensos y convivir en armonía.

El lenguaje, la propuesta artística seleccionada, puede variar y combinarse de infinitas formas: colores, sonidos,

sabores, texturas, espacios, luces, sombras, movimiento, etc., que en algunas ocasiones se constituye para la imaginación, la fantasía, la expresión creadora mediada por el hacer o decir simbólico, y en otras, para conjugar ética y estética, para construir identidades en relación con los contextos sociales y culturales; en definitiva, para construir ciudadanía.

Durante el proceso creativo el producto u objeto creado implica un “hacer” en el que podemos distinguir un plano objetivo que requiere recursos materiales (imagen, sonidos, palabras) que se traduce luego en una “forma”, producción permanente o efímera (pintura, música, literatura...). Además, se distingue un plano subjetivo relativo al sujeto que crea individual o colectivamente, un entramado de relaciones que permiten que las experiencias estéticas trasciendan a través de las acciones de todos sus miembros que pasan de ser un conjunto de “yoes” a ser una suma de valores en la construcción del sentido de pertenencia al “nosotros” (Abad, 2008, p. 313).

*Habitarte. Diálogos con el entorno* se inscribe en la concepción de arte comunitario, lo que lleva a analizar tramas intra e intersubjetivas que se producen en el vínculo con el otro. Las emociones, percepciones, experiencias e historias personales emergen en el acto creativo y se enfrentan con otras formas de sentir y pensar, lo que genera espacios de comunicación, reflexión e integración. La producción de subjetividad se convierte en un espacio existencial en el cual las concepciones éticas y estéticas deben ser negociadas.

La estética, del griego *aisthetikós*, de *aisthanomai*, sentir, es la rama de la filosofía que tiene por objeto el estudio de la esencia de la belleza, las razones y las emociones estéticas, así como las diferentes formas del arte. Sus valores y apreciaciones son subjetivas y varían según la percepción del momento y el contexto histórico del individuo. La ética, del griego *ethikós*, de *ethos*, costumbre, carácter, tiene como objeto de estudio la moral y la acción humana, abarca las normas que permiten la convivencia

de personas y grupos. El arte, el lenguaje expresivo, la creación compartida constituyen ámbitos significativos y privilegiados de razón y sensibilidad, relación entre ética y estética que permite buscar la armonía en las acciones y en la sociedad.

La vivencia de experiencias estéticas, al compartirse con otro, con otros, se convierte en experiencia grupal que posibilita la participación de niños y niñas, docentes, familias y vecinos en la búsqueda de un propósito común. Para lograrlo es necesario generar alteridad, respetar y ejercer derechos, confrontar ideas, consentir la real colaboración, ubicarse en una ética que recupera la subjetividad y singularidad de cada participante, independientemente del lugar que ocupa en la dinámica institucional. En este aspecto, hacemos nuestro el pensamiento de Paulo Freire, quien no concibe un movimiento creativo en ausencia de relaciones sociales, “no puedo pensar por los otros, sin los otros ni para los otros” (1993, p. 134).

El camino transitado para posibilitar la participación real de las familias y la comunidad no es una tarea sencilla. Por las características de los niños y niñas del nivel inicial, el contacto con las familias es cotidiano, pero su integración al centro educativo presenta diversas aristas.

Con frecuencia desde los jardines se percibe que existen contradicciones entre los valores que manejan las instituciones y los valores manejados por las familias. Cuesta reconocer que los valores ya no son generales para todos y así surge el conflicto, que se traslada a las relaciones y dificulta las posibilidades de construcción social. Se invita a las familias a participar con una idea previa de lo que sucederá en el encuentro, donde cada uno (maestra, padre, madre) tiene ya su rol definido. Los docentes y educadores afirman que lo *pedagógico* sólo es responsabilidad de los profesionales formados para ello, portadores del saber y encargados de transmitirlo. De esta forma se va generando un discurso escolar funcional a posturas filosóficas e ideológicas no compartidas, pero que en las prácticas diarias cristalizan modelos que resultan ficticios y demagógicos.

### ¿Qué dificultades se perciben desde el centro educativo?

- Falta de comunicación entre el personal, los niños y las familias.
- Escasas estrategias docentes para gestionar los conflictos que se presentan.
- Falta de objetivos comunes en las propuestas pedagógicas institucionales.
- Recursos valiosos y fortalezas individuales aisladas.
- Ambientes poco estimulantes para la enseñanza y el aprendizaje.
- Poca reflexión de los educadores sobre sus prácticas cotidianas.
- Escaso compromiso de las familias con la crianza y con los centros.

Las dificultades mencionadas constituyen parte de las representaciones pensadas y reconocidas como *posibilidades de cambio*. Reconocer y compartir esas debilidades, pero también las potencialidades presentes, es lo que habilita la búsqueda de un mejor clima institucional, permite la construcción de *nuevos sentidos* y el avance en la experiencia de una convivencia más armónica.

Desde esta mirada, la participación —remitiendo a la lógica del “sentirse parte”, de la pertenencia en contraposición a la separación y a la fragmentación— contribuye a inventar y configurar nuevos horizontes para activar posibles escenarios de cambios.

La institución educativa puede en esa experiencia convertirse en un espacio público, trascender el discurso generalizado que fija la escuela al contexto predeterminando un futuro. Los distintos actores institucionales valoran el vínculo con los demás, aprenden a resolver las tensiones y dificultades y reconocen que el individuo se hace sujeto justamente en el encuentro, al interior de un grupo social, mediante el respeto de los derechos y diferencias de cada uno.

Por ello entendemos que *Habitarte* habilita un proceso de reflexión sobre las prácticas, las actitudes, el trabajo y el rol docentes, para pensarse como profesionales y producirse como tales.

## Objetivos

Teniendo presente que para esta narración se seleccionó una parte del proyecto, consignaremos solamente los objetivos vinculados con ese fragmento:

### General

Promover la elaboración de proyectos artísticos creativos, con intervenciones planificadas desde la interdisciplinariedad, involucrando a niños y niñas, sus familias y la comunidad.

### Específicos

- Generar vínculos estables que brinden sostén y seguridad afectiva a los niños y niñas.
- Desarrollar habilidades socioemocionales para la vida.
- Atender la diversidad y la inclusión cultural y social.
- Trabajar en equipo en talleres intra e inter-nivelares.
- Promover centros saludables en diálogo con las familias.
- Mejorar la convivencia y la participación en actividades en y con la comunidad.
- Interpretar y transformar los espacios con sentido estético.
- Favorecer experiencias significativas.

## Metodología

Si bien no hay una metodología definida, se pueden distinguir etapas bien concretas:

- 2011. *Proyecto Habitarte. Diálogos con el entorno*. La elaboración del proyecto es iniciativa de la Inspección

Nacional de Educación Inicial que en ese momento se encuentra bajo la dirección de Elizabeth Ivaldi, maestra especializada en Educación Inicial<sup>23</sup>. Las supervisoras de todo el país participan en su concreción y difusión y promueven en sus orientaciones los lineamientos del proyecto.

- **2012.** Implementación del Proyecto, contextualizándolo a las características propias de cada centro educativo y de la comunidad. Las instituciones seleccionan sus propuestas con total libertad, elaborando proyectos de centro con temáticas significativas para su contexto. En reiteradas ocasiones, artistas locales, músicos, pintores y escritores participan como invitados u orientadores de la actividad.
- **2012.** Realización de un curso virtual para la promoción de proyectos de Arte Comunitario a cargo del profesor español Javier Abad<sup>24</sup>, dirigido a supervisores, integrantes de la comisión de Educación Artística del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), profesores de Educación Física, y directores de jardines y de escuelas insertas en contextos vulnerables. El curso tiene una duración de cuatro meses y se lleva a cabo bajo la modalidad de video conferencia con sedes en diferentes localidades del país.
- **2013.** Jornada presencial con el profesor Javier Abad para los participantes del curso, abierto a maestros y educadores. El evento es co-organizado con la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) con acceso gratuito para todos.
- **2013** en adelante. Elaboración de propuestas pedagógicas institucionales compartidas y sentidas por todos los actores locales. Presentación de las experiencias de los jardines en encuentros de intercambio, eventos artísticos y bienales de arte. Las actividades se realizan frecuentemente en forma conjunta con otras instituciones, entre ellas las Intendencias Municipales de

23. Elizabeth Ivaldi es actualmente consejera electa por el orden docente del Consejo Directivo Central de la Administración de Educación Pública de Uruguay, y presidenta del Comité Uruguayo de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

24. Javier Abad es artista visual y doctor por la Universidad Complutense de Madrid, y es profesor de educación artística en el Centro Universitario La Salle.

Montevideo y Maldonado, el Ministerio de Educación y Cultura y la Organización Mundial para la Educación Preescolar-OMEP

## Población participante

En forma directa participan jardines pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública, supervisores, directores, maestros, personal no docente, niños y niñas, familias y vecinos del barrio de cada centro. En forma indirecta, autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, de la Inspección Nacional del área, de OMEP y otras instituciones.

## Indicadores de Resultados, Proyecciones, Evidencias de Logros, Recursos

Por tratarse de experiencias diversas y contextos sociales y culturales heterogéneos, se registran en forma cualitativa los alcances más significativos.

### En los niños y niñas y sus aprendizajes.

¿Qué cambios vemos? El trabajo conjunto con niños y niñas de otras edades y con adultos no referentes propicia independencia y autonomía, alto nivel de confianza y autoestima, gran sentido de pertenencia institucional. Se aprecia mayor espontaneidad, importantes logros en el desarrollo del lenguaje oral, los pequeños se expresan con solvencia y se comunican incluso con adultos que no conocen. Son capaces de pedir, discutir o exigir de acuerdo con sus intereses o necesidades, *exteriorizan sentimientos y emociones, buscan estrategias para resolver problemas, pero por sobre todas las cosas, manifiestan satisfacción por estar en el jardín.*



### En el personal docente.

La búsqueda de potenciales movilizadores entre las docentes con más experiencia o mayor formación en el área artística es clave en la evolución de las maestras menos experimentadas. Se logran establecer vínculos positivos con el lugar de trabajo, con sus funciones y con las familias, en un clima de receptividad y de intercambio. Hay crecimiento profesional y fortalecimiento de equipos. A la vez se fomenta la autonomía personal y la reflexión crítica sobre las prácticas para transferir el análisis a los procesos de enseñanza.

Así, el hecho de educar se inscribe en la complejidad del aprendizaje humano, en su carácter conflictivo e imprevisible, con base en expectativas y proyectos propios, quien participa del proceso pone en juego su propio crecimiento, y se hacen difusas las fronteras entre quien enseña y quien aprende, porque existe una relación de interacción recíproca entre quien educa y quien es educado, y de esa conexión surge el yo en construcción, el sujeto.

La formación en servicio —no obligatoria— entusiasmo, motiva, invita a investigar y a generar nuevas propuestas.

### En las familias.

La relación con las familias es más fluida, saben que el centro educativo es un lugar donde todos pueden hablar y ser escuchados. Al ser parte activa del proceso educativo de sus hijos, se fortalecen como padres o madres, se producen cambios en las pautas de crianza consolidando vínculos al interior de sus familias, con el centro educativo y con la comunidad de referencia. El mejoramiento de esos vínculos permite reflexionar sobre los aprendizajes y proporciona alternativas para calificar las prácticas docentes y valorar la tarea de los centros educativos.

## En las instalaciones físicas de los centros.

Mejorar el espacio físico fue una de las primeras acciones emprendidas. En principio se les dio a las salas una ambientación estética y acogedora que invitara a “estar allí”; luego la ambientación se realizó en otros lugares del centro, en el patio, en la calle, en plazas, y pasó a formar parte estética del espacio en el que habitan niños y niñas.

A partir de esos cambios todos los ambientes comienzan a ser pensados como lugares flexibles y transformables. Espacios múltiples y diversos donde se puede interactuar en muchas dimensiones y generar conocimientos individuales y colectivos, donde se puedan realizar actividades permanentes o transitorias.

La institución escolar puede desempeñar un rol especial de producción cultural y de real experimentación sociopolítica en la medida en que este momento (de proyecto) y este lugar (la escuela) se vivan no como espacios y tiempos de reproducción y transmisión del saber sino ante todo como espacios de creatividad. (Rinaldi, 2009, p. 114)

## Conclusiones

¿Qué se aprendió durante este proceso? Sería imposible, por las dimensiones de este trabajo, identificar todas las experiencias significativas, pero el desarrollo de habilidades para visualizar fortalezas y oportunidades para mejorar y construir en forma participativa un estilo de convivencia puede considerarse el mayor aprendizaje.

La integración de las familias, vecinos y comunidad con la finalidad de participar activamente en proyectos comunes ayuda a reconocer, en ese contexto y en esa cultura, la existencia de una realidad múltiple, con contrastes y contradicciones, y es allí donde la convivencia se aprende a través de la participación, en cada espacio, en cada momento que se comparte con otros.

El jardín es uno de los primeros escenarios de interacción y de desarrollo de las relaciones sociales. Enseñar atendiendo a los contextos diversos y dando lugar a las diferencias de intereses, capacidades, estilos de aprendizaje, etc., que traen los niños y niñas como parte de sus historias, constituye uno de los grandes desafíos a la hora de diseñar procedimientos efectivos y estrategias pertinentes para la resolución de conflictos.

Las experiencias artísticas compartidas también son ejemplo de aprendizaje colectivo, “la creatividad no [es] solo la cualidad del pensamiento de cada individuo, sino es un proyecto interactivo relacional y social: necesita un contexto que le permita existir, expresarse, comunicarse y hacerse visible” (Rinaldi, 2011, p. 144). De esta forma, el centro educativo se convierte en un lugar de encuentros que con visión crítica favorece el aprendizaje de todos y el despliegue de las capacidades humanas.

El abordaje de esta forma de trabajo no es tarea sencilla, es mucho más compleja que la forma tradicional de enseñanza, pero es más rica y productiva, permite poner sobre la mesa problemas a los que no siempre se encuentra solución, pero que llevan a caminar en busca de respuestas.

Asumir junto a las familias la complejidad de los escenarios educativos en nuestro tiempo nos brinda mayores posibilidades de integración y articulación, de intercambio y reflexión conjunta. Y en ese relacionamiento se van construyendo y desplazando dialécticamente en una incompletud infinita las diversas subjetividades.

Es evidente que aún queda mucho por aprender, el trabajo en equipo, la apertura a nuevas experiencias, la sistematización del trabajo, la unificación de criterios, el compartir responsabilidades, la integración de las familias, entre otros aspectos que irán fortaleciendo los vínculos dentro y fuera del jardín, construyendo día a día una convivencia armónica.

"Sólo viviendo en forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias grupales, colectivas". (Gimeno y Pérez, 1992, p. 32)

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) (2008). *Ley General de Educación N.º 18.437*. Uruguay: Impresiones y Publicaciones oficiales.
- Rinaldi, C. (2009). *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Domus Academy.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Torino: Ed. Einaudi.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.



## PERSPECTIVAS SOCIOPEDAGÓGICAS DESDE LA RESILIENCIA FAMILIAR EN POBLACIONES CON ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

Francisco Javier Ocampo Duque<sup>25</sup>

### Resumen

La presente ponencia comparte los principales hallazgos y logros obtenidos en el periodo 2008-2013, con el proyecto nacional “Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia” para la promoción de la resiliencia familiar y educativa de una propuesta práctica socioeducativa fundamentada en la metodología de los lenguajes expresivos, con 1.699 agentes educativos y 25.475 familias en 120 municipios de alta vulnerabilidad, violencia y conflicto social en 20 departamentos de Colombia. Esta experiencia logró impactos significativos sociopedagógicos, socioculturales y socioafectivos que redimensionan la utilidad y el valor de la resiliencia, el vínculo y los lenguajes expresivos como estrategias para atenuar y prevenir diversas violencias en comunidades con presencia o influencia directa de actores o grupos armados al margen de la ley.

**Palabras clave:** Resiliencia familiar y educativa, vínculo afectivo, lenguajes expresivos, habilidades sociopedagógicas, vulnerabilidad sicosocial.

25. Médico Especialista en Niños, Universidad de Antioquia. Especialista en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana, director de Psinapsis Humanas – Centro de Infancia, Familia y Sociedad. Medellín, Colombia. Correos: psinapsishumanas@hotmail.com, jocampod@yahoo.com



## Historia y Antecedentes del Proyecto

El propósito de la presente ponencia es compartir los hallazgos, experiencias, aprendizajes y conclusiones del proyecto nacional *Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia*, desde su creación, ejecución y sistematización durante cinco años (2008-2013). Dicho proyecto se enfocó a la promoción de la resiliencia familiar y educativa a partir de una propuesta y práctica socioeducativa, fundamentada en la metodología de los lenguajes expresivos, con agentes educativos y familias en 120 municipios con alta vulnerabilidad social en 20 departamentos de Colombia.

El proyecto surge en el marco de la Política Pública Nacional de Primera Infancia (Conpes 109), el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y el Conpes 3673 de 2010, y se estructura en Colombia en el año 2008 como Proyecto de Promoción de la Resiliencia Familiar, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), con el apoyo de la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos de América (USAID), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Psinapsis Humanas SAS (Centro de Infancia, Familia y Sociedad), como una herramienta de prevención y atenuación del impacto de las violencias diversas en la vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados organizados al margen de la ley, en regiones de alta vulnerabilidad social de Colombia.

El proyecto promovió en zonas vulnerables de nuestro país la resiliencia familiar por medio del fortalecimiento del vínculo afectivo desde edades tempranas (incluida la gestación), mediante acciones pedagógicas y metodologías fundamentadas en los lenguajes expresivos.

Como material de apoyo y trabajo, se elaboró y publicó entre los años 2008 y 2009 la colección titulada: *Tejiendo Vínculos, Tejiendo Sueños, Tejiendo Vida desde la Primera Infancia* (Ocampo et al., 2009), conformada por el

documento conceptual “Hacia el fortalecimiento de estrategias de atención, prevención y promoción de los derechos de la primera infancia desde el enfoque de la resiliencia familiar”; un manual para agentes educativos y una cartilla, publicaciones que sustentan la base conceptual y son guías de trabajo práctico para la realización de talleres con familias, agentes educativos y servidores públicos.

Entre noviembre de 2009 y mayo de 2010 se ejecutó la fase I de formación y capacitación para agentes educativos en 39 municipios de siete departamentos del país (Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Valle del Cauca, Magdalena y Cesar), con entornos de atención: familiar, comunitario e institucional. Durante esta fase se beneficiaron 14.308 familias y 828 agentes educativos.

Entre septiembre de 2010 y abril de 2011, se ejecutó la segunda fase del proyecto y se amplió la cobertura a tres nuevos departamentos del país (Meta, Antioquia y Tolima), y se beneficiaron 51 municipios, 6.667 familias y 566 agentes educativos. En esta fase, a finales de 2010, se vinculó al proyecto el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef).

Entre agosto y diciembre de 2011 se desarrolló la tercera fase en los departamentos de Arauca, Bolívar, Caquetá, Guajira, Norte de Santander y Putumayo. Durante esta fase, se acompañó a 199 agentes educativos y 4.500 familias. Surgió también como aporte técnico de Psinapsis Humanas, el manual: “Documento de referentes conceptuales y orientaciones metodológicas y educativas para el fortalecimiento del vínculo afectivo, los lenguajes expresivos y la promoción de la resiliencia familiar”.

Entre los años 2012-2013 se diseñó y validó un diplomado virtual, con el fin de profundizar en aspectos conceptuales, pedagógicos, técnicos, estéticos, motivacionales, de contenidos y metodológicos del programa con 106 participantes (agentes educativos) en siete ciudades de Colombia (Tumaco, Medellín, Yopal, Quibdó, Manizales, Arauca y Neiva).



De esta validación, en el año 2012 surgió el diplomado virtual: “Promoción de la resiliencia por medio del fortalecimiento del vínculo afectivo y los lenguajes expresivos con familias en condiciones de vulnerabilidad”, compuesto por seis módulos y un contenido multimedia para alojarlo en una plataforma virtual.

Durante los cinco primeros años del proyecto, el proceso lo formuló y realizó la institución Psinapsis Humanas SAS – Centro de Infancia, Familia y Sociedad, bajo la supervisión, validación y aprobación del Comité Técnico Nacional conformado por expertos de las instituciones participantes.

## Justificación

Las características de los entornos surgieron de mapeos grupales realizados con agentes educativos y familias, los cuales requirieron un proceso de recopilación, caracterización y análisis. Esta actividad permitió tanto a familias como docentes hacer un ejercicio exploratorio de autopercepción, autodiagnóstico y descripción de su realidad social y familiar. De este material de trabajo surgió un documento titulado: “Características y problemáticas fundamentales de familias, primera infancia y agentes educativos en contextos y condiciones de alta vulnerabilidad”, del cual queremos compartir algunos de los principales hallazgos.

El fenómeno social de las diversas y entrelazadas formas de violencias en Colombia no terminará exclusivamente con la firma del proceso de paz actual. Esto sería un simplismo que niega la compleja realidad social en las zonas más vulnerables del país, desconociendo múltiples factores de orden sociopolítico, sociogeográfico y sociocultural que inciden en la perpetuación de la violencia. Por lo tanto, también debemos actuar sobre realidades y vulnerabilidades de base u origen que, de no intervenir oportunamente, seguirán siendo caldo de cultivo para otros actores y formas de la violencia. He ahí la importancia de intervenir sobre estas situaciones de familias y primera

infancia durante el postconflicto para promover las tareas de reconciliación, restauración (sanación) y reparación, no solamente con las víctimas directas, sino también con familias, primera infancia, comunidades y culturas afectadas, desarticuladas y vulneradas por efectos de la violencia. Hablamos entonces del “capital sicosocial, cultural y humano” desagregado y afectado, el cual es base fundamental en los procesos de resiliencia.

Es un hecho que en las zonas de conflicto visitadas por el proyecto, se encontraron muchas situaciones de vulneración y vulnerabilidad con afectaciones negativas para la socialización y el desarrollo de los niños en la primera infancia. Es común encontrarnos con familias que perdieron hijos, alguno de sus padres (o ambos); otras fueron víctimas del desplazamiento, con consecuencias nefastas en términos de ruptura de sus vínculos, desarraigo, pérdida de la confianza en sí mismos y en los demás, entre otros impactos. ¿Quién ha valorado o medido el impacto y costo social de esta ruptura del tejido social y cultural?

Vamos a mencionar los principales factores o circunstancias de vulnerabilidad encontrados y a relacionarlos con el impacto sobre el vínculo afectivo, lo que nos permite contrastarlos con algunos logros y objetivos del proyecto.

Al hablar de factores o situaciones de vulnerabilidad para el desarrollo socioafectivo (vínculo) en la primera infancia, nos referimos no solo a las condiciones o impactos *per se* que generan la violencia y el conflicto en las familias y comunidades, sino también a lo sociocultural (pautas de crianza), entre otras situaciones, que afectan el tejido socioafectivo familiar e inciden, y de qué manera, en el maltrato infantil, la deserción escolar, el reclutamiento, la violencia intrafamiliar, etc.

A continuación, presentamos un resumen de las principales características observadas y referenciadas en y por las poblaciones y familias visitadas, las cuales inciden en mayor o menor grado sobre las funciones de cuidado, protección y vínculo afectivo con los niños en los primeros años de vida:

- Familias monoparentales con prevalencia de madre cabeza de hogar con saturación de roles; familias reconstituidas, conformadas por padrastros o madrastras, y familias extensas donde conviven más de dos generaciones o familias.
- Niñas y adolescentes madres que tuvieron embarazos en periodos muy seguidos, con historial de diferentes padres, problemas de alcoholismo, sumado a la carencia de una buena educación o conocimientos sobre el desarrollo y la estimulación de sus hijos; su inmadurez e inestabilidad sicosocial y emocional afectan de manera significativa las funciones de cuidado, protección y vínculos afectivos positivos con sus hijos.
- Un número significativo de participantes son madres que tienen que salir a trabajar en actividades de economía informal, que muchas veces llegan a su hogar cansadas y agredidas por el contexto de sus trabajos, con baja tolerancia y disposición para sus hijos, lo que afecta el factor de calidad del vínculo por ausencia de disponibilidad (tiempo) y disposición (estado de ánimo). En ocasiones sus hijos quedan bajo el cuidado de sus hermanitos (niños con competencias de adulto).
- Desarticulación de las familias que buscan la protección de sus hijos, o desplazamientos por efectos de la violencia o amenazas selectivas contra alguno de sus miembros.
- En diferentes poblaciones se encontró una marcada tendencia a eludir, en las conversaciones, los temas relacionados con los actores de la violencia y situaciones de barbaries que han padecido y sufrido, prefieren callar y autogarantizarse con su silencio algo de tranquilidad, pero a costa del dolor, el temor persistente y la rabia contenida.
- Las familias reconocen un estado continuo de estrés y tensión ante la magnitud de los hechos violentos, la impunidad, las amenazas, los abusos y la injusticia de los que son testigos o víctimas directas; admiten el temor persistente y el silencio como mecanismo de defensa y supervivencia ante la impotencia y sin encontrar salidas al conflicto ("no he visto nada y no he oído nada"). Este es un factor de gran riesgo desde la implosión y

explosión para la cadena generacional de la violencia intrafamiliar y social, de la cual, finalmente, los más afectados son las mujeres y los niños.

- Demasiadas historias y narraciones de vida que estaban contenidas en el silencio, en ellas se evidencian sentimientos, ideas y estados emocionales relacionados con traumas no superados por efecto de las diversas e incluyentes formas de violencia, las cuales se revierten en angustia, ansiedad, depresión, miedo, indignación e incertidumbre frente al futuro, duelos no elaborados que permean el mundo de los niños y propician fácilmente situaciones de maltrato y violencias contra ellos.
- La comunicación entre los miembros de la familia es escasa, generalmente el diálogo no se considera como un valor para resolver conflictos y es suplantado por gritos, golpes e insultos, “la violencia no conversa, golpea”. Los contextos de violencia o zonas de conflicto refuerzan las actitudes violentas y agresivas en las familias y los niños.
- Ausencia de espacios lúdicos, creativos y recreativos. Las zonas donde se realizó el proyecto cuentan con pocos escenarios para el esparcimiento, entonces, ¿a qué juegan los niños? Muchísimas madres aceptaron que no juegan y no saben cómo jugar con los niños o les “falta espíritu para jugar”.
- Contextos de ausencia de espacios significativos o educativos de pertenencia para la primera infancia o para la integración de las familias o comunidades (desarraigo comunitario o cultural). Los espacios de reconocimiento del niño son limitados en muchos lugares donde estuvo el proyecto, zonas con pocos lugares de posicionamiento y reconocimiento para la infancia, la comunidad o la cultura, incluso, en algunos casos, los centros educativos se convirtieron en centros de reunión y encuentro de grupos armados ilegales.
- Ausencia de redes sociales de apoyo y la desconfianza en los otros. La presencia de grupos armados genera miedo y terror a nivel individual, familiar y comunitario, además, el uso indebido de las armas y de la fuerza crea una atmósfera de terror colectivo que lleva a que las familias se encierren y no establezcan relaciones

con sus vecinos y otras familias, desconfiar del otro es lo mejor. De esta forma, hablamos de familias con una pobre red social de apoyo, la cual es primordial a la hora de enfrentar problemas, adversidades o dilemas colectivos.

- Bajos niveles educativos en los padres, así como deserción o ausentismo escolar por factores de seguridad.
- Muchos padres o adultos expresaron situaciones de violencia intrafamiliar en sus infancias y poco reconocimiento o recuerdos (conexiones) positivos con las vivencias de su propia infancia. No hay tiempo para pensar en eso, no tuvimos juguetes, no había tiempo para jugar.

## Fundamentos y Conceptos Básicos de la Experiencia.

- La resiliencia familiar propone un modelo proactivo (los seres humanos somos actores de cambio y responsables de nuestras posibilidades) basado en el bienestar y el desarrollo humano, el cual promueve procesos de cambio de las condiciones, circunstancias, actitudes, aptitudes y conductas humanas, para transformar las dificultades y adversidades en oportunidades. Una de las estrategias de la resiliencia es fortalecer los vínculos, las redes afectivas y de solidaridad; el vínculo se entiende y define como unidad de cambio y significado. La resiliencia busca llevar a las familias, individuos o comunidades a empoderarse (reconocer, potenciar y poner a prueba sus capacidades, fortalezas y recursos sicosociales o competencias para la vida) y a comprobar sus eficacias propias como elementos de superación de episodios y circunstancias de adversidad, estrés, traumas y rupturas, propios de los procesos de vida.
- Lenguajes expresivos desde la perspectiva del Proyecto de promoción de la resiliencia familiar: son formas de expresividad liberadora, comunicación reparadora e imaginación transformadora. De esta forma, se entiende por lenguajes expresivos todo elemento de

comunicación que emplea diferentes formas estéticas con elementos de la lúdica, la expresión artística, la imaginación y la creatividad, dentro de un contexto cultural determinado. Los lenguajes expresivos se entienden como portadores y productores de cultura y sus diversas expresiones responden a representaciones colectivas que tienen las comunidades acerca de sí mismas, de los otros y del mundo que habitan. De acuerdo con esta mirada, emplear estos lenguajes trasciende la connotación puramente artística o lúdica y hace una mixtura de todo ello para proponer un ejercicio de comunicación desde la dimensión resiliente.

- Concepto de familia, como unidad ecosistémica, constituida por vínculos. Se define, entonces, como comunidad amplia y diversa, unidad de supervivencia y de construcción de solidaridades de destinos, que se abre a la posibilidad, desde el desarrollo social, de la participación de otros agentes socializadores en su interior, sean miembros del grupo familiar (abuela, tíos, hermanos mayores) u otras personas de la comunidad encargadas del cuidado personal de los niños y las niñas (terceros).

## Objetivo

Promover en zonas vulnerables de Colombia la resiliencia familiar y el fortalecimiento del vínculo afectivo desde los primeros años como una estrategia de prevención de las violencias tempranas y del reclutamiento de niños, mediante acciones pedagógicas fundamentadas en los lenguajes expresivos; finalmente es lograr el fortalecimiento de actitudes, aptitudes y habilidades de interacción temprana en agentes educativos y familias.

## Metodología

La metodología pedagógica busca fortalecer la resiliencia y el vínculo afectivo desde contextos diversos, promoviendo en agentes educativos habilidades socioculturales,

sociopedagógicas y socioafectivas por medio de los lenguajes expresivos.

El concepto de *puntadas*, por su parte, busca hacer énfasis en la importancia del cuidado y la paciencia que debe tener “quien teje” para darle una forma específica a su tejido. De esa misma forma, con paciencia, cuidado y dedicación se motiva la realización de las acciones derivadas de cada tema tratado en las puntadas, que corresponden a una actividad por sesión. Es así como durante el desarrollo de las puntadas se dinamiza la participación de los asistentes, con base en las dimensiones de hacer, sentir, pensar, experimentar, comunicar, emocionar, compartir hacia el saber, crear y recrear.

Al final de las nueve sesiones se han logrado aprendizajes acumulativos y la revisión de las prácticas cotidianas de crianza, del vínculo temprano y de resiliencia entre adultos significativos y los niños en la primera infancia, a partir de las siguientes cualidades del vínculo: significados personales de vida; infancia vivida, sentida y recordada; afecto y contacto; pautas de crianza; reconocimiento e identificación de emociones; resiliencia, actitud y significado; valoración y generación de expectativas positivas sobre la primera infancia; habilidades lúdicas creativas, artístico-culturales y de lenguajes expresivos para interactuar en el idioma de los niños: el juego y la imaginación.

## Población Participante

El proyecto se desarrolló durante cinco años con una cobertura aproximada de 20 departamentos, 120 municipios, 1.699 agentes educativos capacitados y 25.475 familias beneficiadas.



## Logros y Resultados del Proyecto

Como resultados significativos, reconocidos por los participantes durante las fases evaluativas del proyecto, se identifican los siguientes:

- La comprensión de la importancia de la escuela y especialmente de los agentes educativos como “tutores de resiliencia”, para la adquisición de competencias socioafectivas en los niños y las familias.
- La valoración de las prácticas pedagógicas, las experiencias y los ambientes pedagógicos que promuevan la autoestima, la autonomía, el sentido del humor y la norma construida participativamente por medio de los lenguajes expresivos.
- La reflexión, el análisis, el diagnóstico participativo, la sensibilización y el reconocimiento de los participantes sobre la situación de la primera infancia en sus municipios y regiones, mediante el mapeo.
- La movilización personal de los agentes educativos a partir de las experiencias vividas en el proyecto. La expresión de emociones y vivencias de participantes en un ambiente de respeto, cooperación, comprensión, confianza y escucha. Los lenguajes expresivos posibilitaron la manifestación de emociones y angustias, y la oportunidad de poner en dibujos o en creaciones situaciones que quizá no pueden nombrarse de otra forma por el dolor que producen o porque no se comprenden.
- La estimulación de la capacidad creativa de los participantes. Los productos de las puntadas desarrolladas en los talleres y durante la replicación llevada a cabo por ellos con familias y otros agentes educativos (reflejada en los productos entregados como evidencia), fueron muestra de la riqueza creativa y del placer en su realización.
- La posibilidad de recrear situaciones de la infancia relacionadas con familiares y maestros determinantes en la construcción de su resiliencia, les permitió resignificar esas vivencias y confrontar el acompañamiento que hacen a los niños.

Hubo asimismo reflexiones en torno a la propia autoestima y su relación con el buen trato, plantearon que muchas veces se maltratan ellos mismos y no se autovaloran como personas, rescatando el valor del autoconcepto; además les llevó a reflexionar sobre la necesidad de dar a los hijos o estudiantes un trato diferente, al recordar las sensaciones y la angustia que generaron los malos tratos.

Otro de los aprendizajes significativos del proyecto hace referencia a la importancia que dieron los participantes a la resignificación de sus historias de infancia; se trajeron al presente aspectos de la niñez vivida y cómo éstos pueden afectar las relaciones, actitudes y especialmente el rol de padres o de maestros en el acompañamiento a niños y familias afectados por historias de violencias.

Se fortaleció en los agentes educativos la comprensión sobre la necesidad de un acompañamiento afectuoso, de la aceptación incondicional, del valor de señalar a los niños sus aspectos y comportamientos positivos, atenuando los negativos (connotación positiva); de escucharlos y hacerlos sentir importantes, como elementos fundamentales para un desarrollo adecuado, para la formación de la autoestima, de los vínculos afectivos y de la resiliencia.

Con relación a los vínculos afectivos de los padres con sus hijos, los participantes se mostraron sensibilizados con respecto al juego, el tiempo y la calidad del tiempo que dedican a sus hijos. La experiencia lúdica vivida personalmente en los talleres los llevó a reflexionar mucho sobre el valor del juego y a cuestionarse los pocos espacios de juego que comparten con sus hijos porque es pérdida de tiempo, o por falta de tiempo...

Las vivencias, emociones e imaginarios de las experiencias vividas en sus contextos de violencia pudieron ser nombrados, expresados y reconocidos dentro de un ambiente de respeto y solidaridad de unos a otros, lo cual posibilitó la integración grupal y el fortalecimiento de los lazos afectivos y sociales de apoyo al otro en su dolor.

El empleo de la metodología lúdica generó en los participantes una sensación de tranquilidad, diversión y descanso. Comentaron no haber jugado ni pintado en mucho tiempo, por lo cual retomaron el placer que se obtiene con el juego y con los lenguajes expresivos.

La realización de las nueve puntadas, a partir de diferentes lenguajes expresivos, permitió a los agentes educativos el conocimiento de nuevas estrategias para el trabajo con los niños y con las familias, la comprensión de cómo se puede facilitar a partir de la lúdica la expresión de vivencias, sentimientos, actitudes y valores.

Descubrieron que son creativos, que además de divertirse pueden hacer, crear e innovar. Muchos participantes comentaron que hacía muchos años no pintaban, no jugaban y que ahora que tenían la oportunidad se sentían absortos en la actividad, no querían terminar, pedían más tiempo. Con ello se hizo la reflexión sobre la importancia del juego y la lúdica en el niño, la cual muchas veces es subestimada por el adulto que no valora dicha actividad.

La metodología posibilitó a los agentes educativos comprobar la importancia del juego como la mejor manera de expresarse y de aprender de los niños, además del disfrute y el goce a partir de las actividades lúdicas propuestas.

Los participantes reconocen que los lenguajes expresivos son una estrategia metodológica que facilita la movilización de sentimientos y emociones (latentes o encubiertos) a partir de las vivencias y experiencias personales. El lenguaje expresivo logra nombrar lo innombrable, dotar de sentido y compartir el sufrimiento y el dolor, establecer lazos y contactos con otros que tienen experiencias similares, y contribuye a resignificar la propia experiencia y ampliar el marco de visión.

Se propician las relaciones interpersonales entre actores de todos los niveles de actuación (operadores, agentes, familias), que además de compartir un aprendizaje

vivencial, generan aprendizajes colaborativos. Igualmente se moviliza el pensamiento crítico cuando de forma intencionada la metodología problematiza y cuestiona aprendizajes culturales sobre pautas de crianza e infancia, instalados y naturalizados en los ámbitos institucional y social.

## Conclusiones

La resiliencia de un ser humano se construye en la relación con el otro mediante una labor de punto que teje el vínculo. Resiliencia no es una suma de factores internos y externos sino de interacción permanente que teje el destino de una vida (Cyrulnik, 2001, p. 216).

El proyecto “Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia” como experiencia reflexiva y lúdica, llevó a profundas sensibilizaciones, revisiones y aprendizajes sobre la importancia de la resiliencia familiar y educativa, el vínculo afectivo y el valor pedagógico de los lenguajes expresivos en regiones de alta vulnerabilidad sicosocial, tanto para las familias como para los agentes educativos en la comprensión del mundo infantil.

Desde el punto de vista de la metodología pedagógica, el proyecto de resiliencia familiar propone elementos que enriquecen y cualifican las prácticas pedagógicas de los agentes educativos del país que trabajan en el entorno familiar de zonas y comunidades con alta vulnerabilidad, pues muestran una alta receptividad y aceptación de los elementos prácticos y conceptuales que propone la metodología.

El proyecto facilitó la integración de comunidades, agentes educativos y familias con reflexiones y trabajos en grupo que aportaron tanto a su vida personal como familiar, lo que propició espacios significativos para la palabra compartida, y permitió además solidarizar y compartir (el otro que me aprecia y escucha) muchos relatos e historias llenos de rabia, tristeza, confusión, impotencia y estupor,

que ayudan de alguna manera al inicio terapéutico de trascender y transformar los elementos que hacen parte de esa realidad dolorosa en estos contextos.

Los lenguajes expresivos y la metodología utilizada posibilitaron la manifestación del mundo interno, la comprensión de causas y angustias, la oportunidad de poner en dibujos o en creaciones situaciones que quizá no pueden nombrarse de otra forma por el dolor que producen o porque no se comprenden. Al poder nombrar, reconocer y compartir con el otro (de manera respetuosa y solidaria), las personas lograron la mínima canalización, expresión y reconversión de estados emocionales, sentimientos y emociones contenidos por medio de los lenguajes expresivos, es decir, función sanadora (terapéutica). Así, se logran vislumbrar posibilidades de cambio y transformación.

Las diferentes familias, agentes educativos y comunidades pudieron proyectar la riqueza y las expresiones diversas de las culturas regionales, utilizando elementos y símbolos propios de sus orígenes, entornos y de la cultura colombiana. Cada una de las puntadas propicia elementos de identidad, autoafirmación y autorreconocimiento cultural.

El proyecto se constituye en un factor de protección del vínculo afectivo al promover pautas de crianza positivas y al cuestionar muchas creencias, dichos, refranes y hábitos culturales que afectan el desarrollo socioafectivo y el vínculo con nuestros niños, a partir de patrones culturales que han pasado de generación en generación sin ser cuestionados.

El proyecto como factor de promoción y protección del vínculo propició espacios donde las familias se identificaron con las vivencias de sus pares o vecinos, y facilitó así procesos de integración grupal y fortalecimiento de lazos sociales de apoyo. Estas interacciones sociales generaron aprendizajes sobre la forma de sobreponerse a los conflictos, y reflexiones sobre la importancia de fortalecer el vínculo afectivo por medio del juego y la lúdica con la primera infancia.

A través de sus objetivos, metodología y diversas actividades, el proyecto logró sensibilizar a todos los participantes sobre las diversas y sutiles formas cotidianas de violencia y maltrato, lo cual les llevó a replantearse y cuestionarse sobre muchas pautas de crianza que a diario perviven y perpetúan desde sus roles de maestros, padres y madres.

Evidenció logros muy significativos en la atenuación o canalización de resentimientos, ira y dolores contenidos y reprimidos, al favorecer emociones positivas por medio de la lúdica, el buen humor y el juego como elementos de prevención y manejo terapéutico del maltrato y la violencia.

El proyecto se convierte en un factor de protección y redignificación de la infancia, cuando por medio de la metodología logró que padres y agentes educativos restablecieran contacto con su propia niñez a través del juego, la lúdica, el canto, el arte. De esta manera, despertó en los padres recuerdos de rondas y cuentos infantiles vinculados con aspectos positivos y rememoración de momentos y personajes agradables de sus propias infancias, y rescató la importancia de los adultos significativos en sus vidas y en la construcción de resiliencia.

Asimismo, logró posicionar o apropiar espacios físicos y simbólicos de reconocimiento del niño, donde se reúnen las familias a realizar las actividades en pro de la infancia por medio de los talleres, pero también propició espacios de socialización e integración entre niños, vecinos y familias, y se convirtió en un factor de protección y promoción del tejido social.

El proyecto rescata la pedagogía del Otro, que parte por conocer, reconocer, escuchar, expresar y respetar sus historias, sus sentires, sus dolores y sus diferencias, y no solo dedicarnos como agentes educativos a la transmisión de conocimiento teórico, desconociendo las realidades históricas y familiares del Otro, sus contextos, sus circunstancias, sus dilemas diarios en medio del conflicto

y el dolor. Este desconocimiento es un factor potencial de otras formas de violencia (por negación, exclusión, indiferencia e invisibilización). Para ello también fueron muy importantes las actividades de autodiagnóstico como un primer paso de acercamiento y conocimiento del niño y su realidad familiar (contextos), así como lo fueron las actividades de sensibilización y reflexión con docentes y familias sobre su propia infancia, lo cual les permitió redimensionar, resignificar y replantear su rol pedagógico y socioeducativo.

Finalmente, quedan grandes interrogantes, aspectos por implementar y tareas para iniciar sea en el conflicto o en el postconflicto: re-pensar, re-conceptualizar, re-aprender y transformar las aptitudes, actitudes y modelos pedagógicos desde un enfoque de resiliencia, replanteando nuestro rol sociopedagógico, sociocultural y socioafectivo en contextos de alta incidencia de violencia cotidiana y social, aprendida y aprehendida por generaciones.

Pero a pesar de ello, nos consta que pueden ser comunidades, familias e infancias con alta vulnerabilidad, pero donde hay aún mucha riqueza cultural y socioafectiva y potenciales humanos, donde encontramos en la gente más humilde testimonios de sabiduría sobre la vida y capacidad de resiliencia en grado superlativo por despertar y promover.

Por último, quiero resumir el sentido de lo dicho y el reto primordial que se nos viene, llámese reparación, reconciliación o restauración (sanación), con la siguiente frase:

“Si se sigue siendo humano, si no se ha renunciado a la vida, la categoría de sobreviviente empequeñece. Todo hombre común es más que la circunstancia en que le toca vivir, aunque no puede renunciar a lo vivido” (Schmucler, 2007, p. 12).



## Referencias bibliográficas

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona. Ed. Granica.

Ocampo Duque, F., Palacio Álvarez, J. y Gómez Flórez, S. (2008). *Cartilla para la promoción de la resiliencia familiar*. Proyecto Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la Primera Infancia. Bogotá: MEN, ICBF, OIM y USAID.

Schmucler, H. (2007). El dilema de las palabras. *Diario página 12*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-79514-2007-01-25.html>



## NIÑEZ Y PROCESO DE PAZ: LA EXPERIENCIA INDÍGENA DE GUATEMALA

Pablo Ceto<sup>26</sup>

### Resumen

Las comunidades indígenas de Guatemala, después de haber transitado diferentes periodos de opresión colonial desde la invasión europea de 1524, en la segunda mitad del siglo pasado participaron en la lucha armada revolucionaria que culminó con la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera el 29 de diciembre de 1996. En la construcción de la paz, cobijan a su niñez desde la cultura de respeto a la vida y a la madre tierra, entre otros valores de la cultura maya, siguen curando las heridas que les causó el genocidio cometido por el Estado, reconstruyen su vida comunitaria y la armonía con la madre tierra, y aportan su resistencia y lucha por el nuevo amanecer para sus hijas e hijos.

**Palabras clave:** Comunidades indígenas, niñez, paz, Guatemala.

26. Pablo Ceto. Ingeniero agrónomo. Diputado al Parlamento Centroamericano (Parlacen) por el Estado de Guatemala. Miembro de la Comisión de Relaciones Políticas de las Alcaldías Indígenas del Pueblo Ixil.

En primer lugar, quiero agradecer a Comfenalco Antioquia la oportunidad de participar en este XVI Foro Internacional de Educación Inicial, "Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas del conflicto. Retos y oportunidades para construir la paz", y expresar mis reflexiones sobre un tema tan importante como es la educación inicial, la primera infancia y la niñez en su conjunto.

Previo a mi exposición, quiero explicitar dos hechos importantes: por un lado, la existencia de una política pública sobre niñez y educación inicial en este país, la cual no existe en Guatemala, y por otro, en cuanto al proceso de paz, nosotros llevamos 20 años de construir la paz y ustedes están empezando a construirla. Son dos procesos diferentes en relación con la niñez y la construcción de la paz que enmarcan mi exposición. Trataré de extraer de la experiencia de las comunidades indígenas cómo han transitado de la situación de guerra a la construcción de la paz en Guatemala y cómo es ritual en la cultura de los indígenas en Guatemala.

Pero primero hay que dar gracias, entonces doy gracias a mis ancestros, porque lo que voy a exponer es lo que mis ancestros dejaron, lo que los otros indios más antiguos dejaron, nada más eso, y lo que los indígenas de Guatemala están haciendo hoy, lo que están construyendo después de salir del genocidio cometido por el Estado en la segunda mitad del siglo pasado; solamente voy a exponer esa experiencia.

Entrando al tema de mi exposición, Guatemala<sup>27</sup> está en la América Central y la habitamos descendientes de esos grandes pueblos que construyeron la civilización maya, eso nos enorgullece mucho, es parte de la fortaleza que tenemos. Somos un país pequeño que tenemos, aparte de montañas, volcanes, bosques, lagos y ríos, una biodiversidad muy grande, muy rica, somos un pueblo antiguo. Cuando

27. Guatemala finalizó el año 2016 con una población de 16.582.469 habitantes, un aumento de 330.040 personas, 165.594 mujeres y 164.446 hombres respecto al año anterior, cuando la población fue de 16.252.429 personas.

investigadores, antropólogos y arqueólogos calcularon y anunciaron que en el pasado 2012 iba a ver un cambio de época, ¿realmente de qué se trató?, de que nosotros como Pueblo Maya cumplimos 13 periodos de 400 años cada uno, ese es el calendario maya, en ese momento ajustó 5.200 años, o sea la civilización maya tiene al menos 5.000 años. Por eso decimos, somos pueblos de ascendencia maya muy antiguos (ONU, 1996)<sup>28</sup>, igual el caso del pueblo de donde yo vengo, el Pueblo Ixil, nosotros estamos en ese territorio 500 años antes del nacimiento de Cristo.

En el país hay rica arqueología, mucha cultura, mucho arte, muchos idiomas propios y una cuestión que valoramos mucho, y es que todavía tenemos comunidad y esa comunidad tiene armonía en relación con su entorno, con sus montañas, y esa comunidad tiene autoridades ancestrales, tiene organización social propia; una característica que ha permitido a las comunidades indígenas preservar su identidad y cultura y trascender siglos de opresión, racismo y discriminación.

Esta primera parte de mi exposición se centra en el contexto histórico y cultural, y el proceso de paz de Guatemala; la segunda parte desarrolla aspectos relacionados con la niñez, los indígenas y la paz. Inicio planteando un interrogante: ¿Qué tenemos nosotros como historia, de dónde traemos tantas cosas que decimos? Nosotros decimos que durante los últimos 500 años han sucedido tres hechos muy importantes en la historia colonial de Guatemala:

- La invasión de 1524: a mi región llegaron en 1530 los invasores españoles.
- En 1821 se crearon las primeras repúblicas, en algunos lados es en 1810, en otros lados en 1820; en Guatemala fue en 1821 cuando los criollos se independizaron de

---

28. Son de ascendencia maya los pueblos siguientes, 21 en total: Achi, Akateco, Awakateco, Chorti, Chuj, Itza, Ixil, Jakalteco, Kanjobal, Kaqchikel, Kiche, Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi, Q'eqchi, Sakapulteko, Sikapakense, Tectiteco, Tz'utujil y Uspanteco.

su madre patria, la corona española, en otros casos del dominio británico.

- Un tercer periodo histórico es en 1871, que en mi país se da un conflicto entre los liberales y los conservadores; y los liberales ¿quiénes eran? Los que querían imponer el café como cultivo predominante en Guatemala porque generaba muchas divisas.

Durante todo este periodo, cuatro siglos, el Estado, las fuerzas y élites económicas poderosas, los que han dominado, dominan y gobiernan el país desde la invasión han tenido esos cambios, y ¿los pueblos indígenas que hemos tenido y qué tenemos?

A lo largo de estos siglos, nuestra situación colonial no ha variado nada, se han mantenido el despojo de nuestras tierras y territorios, la esclavitud y el trabajo forzado, seguimos concentrados en pueblos de indios o en aldeas de concentración, hay una destrucción permanente de nuestra organización social y política; y por supuesto una destrucción permanente de nuestra cultura, de nuestra civilización por parte de la otra cultura, la otra religión, se sigue imponiendo el dios de la invasión sobre los dioses de los mayas, porque siempre nos dijeron que somos politeístas.

En el último siglo tenemos dos hechos históricos más, que buscaron un cambio inmenso en el curso de la historia colonial de Guatemala. Uno fue en 1944 cuando se instauró la revolución democrática, que luego la intervención de Estados Unidos echó a perder en 1954. El segundo hecho comenzó seis años después, el proceso revolucionario guerrillero, una lucha armada que tiene mucho significado y trascendencia en la vida política de Guatemala.

Y en esos dos hechos históricos, ¿nosotros como pueblos indígenas qué logramos?

En el año 1948, en el marco de los diez años de la revolución democrática, los indígenas ya podemos ser alcaldes,

podemos ser parte de los comités agrarios para tener acceso a un territorio en el marco de la ley de reforma agraria, la cual después fue truncada por la invasión del gobierno norteamericano.

En el marco del proceso revolucionario, los pueblos indígenas nutrieron la lucha armada revolucionaria guerrillera; ahí hubo una opción, juntar la resistencia indígena de cuatro siglos con la lucha revolucionaria, con lo cual logramos el Acuerdo Indígena<sup>29</sup> en 1995 y los Acuerdos de Paz en 1996<sup>30</sup> que, en su contenido y en sus metas, están presentes los pueblos indígenas como actores en las definiciones del futuro de Guatemala, y ha sido con su participación y la de los sectores sociales organizados que se llega a la firma de los Acuerdos de Paz.

### ¿Qué significaron los Acuerdos de Paz? ¿Cuáles fueron los compromisos básicos?

En primer lugar, hay que destacar los primeros cuatro grandes acuerdos sobre los temas siguientes:

- Democratizar el país, construir la democracia de Guatemala, aceptando que no la había; el primero y el acuerdo marco;
- La vigencia de los derechos humanos, hasta entonces no había derechos humanos en Guatemala;
- Compromiso de resarcir, reparar, curar las heridas de la guerra, la población afectada: hombres, mujeres, niños.
- Pleno reconocimiento y respeto a la identidad de los pueblos indígenas, su cultura, su historia, su civilización y el ejercicio de sus derechos.

Luego, se establecieron otros Acuerdos que vinieron a completar el cuadro de grandes proyecciones, grandes transformaciones que necesitaba, y sigue necesitando

29. Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de Guatemala. Firmado el 31 de marzo de 1995 entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el Gobierno de Guatemala.

30. Acuerdo de Paz Firme y Duradera 1996, 29 de diciembre. Recoge el conjunto de acuerdos sustantivos y los acuerdos operativos.



Guatemala, son ellos: Acuerdo sobre los aspectos socioeconómicos y la situación agraria del país; Acuerdo sobre la redefinición del papel del ejército en una sociedad democrática; Acuerdo sobre las reformas a la Constitución para incorporarle, entre otros, el reconocimiento y respeto de la identidad y los derechos de los pueblos indígenas en la configuración del país, y Acuerdo sobre la ley electoral como vía o instrumento principal para la democratización del país. Estas medidas nos llevarían a reformar, refundar, reconstruir o hacer un nuevo Estado, un estado pluricultural, multiétnico y multilingüe, para que reflejara la situación social, histórica y cultural de la sociedad de Guatemala.

Un cuadro de grandes proyecciones para el futuro de Guatemala, pero no se logró lo suficiente, no vamos a hacer ahora un balance de los Acuerdos de Paz, es muy complicado y lleva más tiempo, pero creo que hay aspectos importantes que se pueden destacar.

En la primera parte del proceso de paz se avanzó lo que se pudo, la firma de la paz se dio en el marco de una movilización social muy fuerte en las calles, en las cabeceras departamentales y también en la ciudad; algunas instituciones del Estado en ese momento no intervinieron, pero dejaron hacer. La firma de la paz se generó con grandes expectativas en las comunidades, pueblos y sectores sociales.

Pero, más adelante, durante los últimos 20 años, las instituciones del Estado abandonaron las metas, las promesas y los compromisos de los Acuerdos de Paz, porque distintas redes de narcotraficantes, crimen organizado y de corrupción de mutuo acuerdo con grupos de empresarios convirtieron en la agenda principal de los sucesivos gobiernos de turno la privatización de los bienes y servicios del Estado, así como la imposición de los megaproyectos, las hidroeléctricas, las mineras, la palma de aceite, pese a que los contenidos de los Acuerdos de Paz adquirieron el carácter de deberes constitucionales para su cumplimiento por parte de las instituciones del Estado, de acuerdo con la Ley Marco de los Acuerdos de Paz, Decreto 52 de 2005.



La corrupción se extendió a la mayoría de instituciones del Estado que se debilitaron y dejaron de velar por el bien común. Afortunadamente, hoy, producto de un esfuerzo importante de fortalecimiento del sistema de justicia de Guatemala y el apoyo de la Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala CICIG, institución prevista en el Acuerdo Global de Derechos Humanos (1993), hay un expresidente, una ex vicepresidenta, ministros, magistrados, diputados y alcaldes en la cárcel.

La lucha contra la corrupción y la impunidad se ha convertido en parte de la lucha por la construcción de la paz, a partir del año 2015 por la labor de investigación del Ministerio Público y de la CICIG creada en el año 2007. Durante el año 2016 se intentó fortalecer el sistema de justicia mediante reformas constitucionales, pero las élites empresariales vinculadas con la corrupción y la impunidad hicieron que el Congreso de la República no las aprobara.

### Y, ¿Qué pasó con la sociedad civil?

La sociedad civil no se levantó a ejercer sus derechos, a construir su paz. Ha costado mucho, casi 15 años para que la sociedad civil salga de la inhibición, del temor que dejó el terror de los militares durante la guerra, porque pelear por mejoras, pelear por una nueva situación implica, conlleva, ser secuestrado, esa idea quedó y se prolongó en el tiempo. Hablar de las metas de la paz se volvió difícil, algunos sectores o grupos prefirieron no hablar de la paz o decir que el asunto era solo una agenda de la guerrilla. Por ello, las movilizaciones sociales y la organización social han crecido lentamente. En ese contexto, las movilizaciones en contra de la corrupción y la impunidad en los centros urbanos y la lucha campesina por el acceso a la tierra, la defensa del territorio y los bienes naturales han ayudado a que la conciencia ciudadana empiece a crecer, lo cual es un avance de cara a la construcción de la paz.

Los partidos políticos no cumplieron con su labor de intermediación entre las instituciones del Estado y la

sociedad, la mayoría de los partidos van a desaparecer porque han sido financiados con capital ilícito; ninguno de los empresarios le apostó a la paz, les apostaron a los megaproyectos, a quitarles los ríos, los lagos, las montañas a los indios, a despojar a los indios de sus riquezas naturales. Los medios de comunicación no cumplieron con su papel de informar ampliamente sobre la paz como se acordó en cada acuerdo de paz firmado; toda esa situación hace muy difícil la construcción de la paz.

De esta situación difícil y compleja del proceso de paz de Guatemala, rescatamos las persistentes luchas comunitarias frente a las amenazas de las empresas extractivas, las diversas luchas por el respeto de los derechos humanos, las crecientes movilizaciones de mujeres y de jóvenes por sus propias reivindicaciones y por la paz.

En el caso de los pueblos indígenas con reparar y curar sus heridas, lograron volverse a encontrar en la Comunidad, unos del lado de la guerrilla, otros del lado del ejército, otros lejos, pero volvió a crecer la vida armónica, la solidaridad, la cultura del respeto está retoñando. Además, representados por sus autoridades ancestrales, son un actor político importante que apoyó las reformas a la Constitución para que el sistema de justicia propio sea reconocido, buscando que a futuro puedan elegir sus diputados, sus alcaldes, conforme a sus propias formas de elección, no mediante los partidos políticos que están seriamente cuestionados, y otras reformas previstas en los Acuerdos de Paz que están inconclusas. Los pueblos indígenas aportan al proceso de paz su resistencia y la lucha por un nuevo amanecer.

Pasamos a la segunda parte de la exposición, el tema de la niñez. ¿Qué decirles de la niñez?

Partimos de una cuestión muy propia de los pueblos indígenas, los cuales durante los últimos cuatro siglos o desde antes, estamos convencidos de la necesidad de nuestra descendencia, por ejemplo en el tema de los hijos,

mi hijo se va a llamar como mi papá, porque él (Kaxhel en idioma ixil, Tuco en idioma español), es el reflejo de mi papá, yo soy solo un intermediario, mi hijo es mi abuelo, y el terreno que me dejó mi abuelo es para mi hijo, el que dejó mi abuela para mi hija, ahí hay una visión distinta.

Empecemos con esto. Retomo una frase del Popol Vuh<sup>31</sup>, uno de los libros más importantes de la cultura indígena, que dice: *danos vida, danos nuestra descendencia, nuestra sucesión, mientras camine el sol y haya claridad, infinito*; a partir de ahí somos un pueblo distinto, somos una cultura distinta, al margen del Estado, un Estado que no tiene políticas públicas para pueblos indígenas, un Estado que no tiene leyes para pueblos indígenas.

### ¿Y qué tiene Guatemala en el tema de la niñez?

Lo mismo que saben de toda América Latina, no están las cifras a la mano, no las traigo, pero es muy fácil encontrarlas. El reciente informe de Unicef (2017) nos ofrece información importante<sup>32</sup>.

Existe un alto nivel de desnutrición infantil en Guatemala, más en la población indígena, según el estudio mencionado, 61,2 % en niños indígenas y 34,5 % en niños no indígenas; la educación en la población indígena no cubre las necesidades, tiene más dificultades para las mujeres, se realiza en cultura no indígena y en idioma no indígena, se impone desde el principio un etnocidio desde el sistema de educación del país.

Se cuenta con un programa de educación bilingüe, pero solo tiene el nombre, porque lo que se trasmite es la otra cultura que llega a destruir la cultura y los valores culturales indígenas. Es el racismo que está en los orígenes

31. 1701-1703. Libro del consejo o libro de la comunidad del pueblo maya.

32. Ocho de cada 10 niños y adolescentes indígenas viven en situación de pobreza, de los cuales el 84,9 % viven en pobreza y 45,5 % en pobreza extrema... Sabemos quiénes son, cuántos son y dónde están. Son 2,8 millones de niñas, niños y adolescentes, indígenas guatemaltecos, a los cuales se les están negando sus derechos y están sufriendo sus peores carencias, porque son indígenas, pobres y del área rural, siendo invisibles para la sociedad.

del Estado y persiste hasta hoy. Otro defecto de mi país es que la educación no llega a todos lados y si llega, llega sin techo y sin paredes, no hay maestros, y si los hay, éstos llegan el día martes y se van el día jueves, se dan esos defectos que son comunes en América Latina.

La niñez indígena es la que sufre más la exclusión y la desigualdad; uno de los problemas en Guatemala es la trata de niñas y niños, lo mismo que en otras partes también hay maras, pero dejemos esa parte porque no es el tema a tratar.

### ¿Entonces, a favor de la niñez en el país qué hay?

En relación con la niñez existe educación inicial, empezó hace unos cinco o seis años en algunas escuelas, pero todavía no tiene el carácter de un programa. Se cuenta con una ley de derechos de la niñez, pero entra en contradicción con la visión de los indígenas en la que el papá, la mamá, los hermanos grandes, dan consejo, regañan, velan por la educación de los niños; la otra ley dice que los niños no tienen que hacerle caso a nadie, porque si los regaña su mamá, viola sus derechos. Hay un problema ahí de entendimiento entre dos culturas, entre dos legislaciones, entre dos normativas, entre dos pueblos.

Existen bastantes instituciones no gubernamentales que trabajan primera infancia, son más abiertas y flexibles. En la actualidad está en marcha en el Congreso de la República la aprobación de una ley de protección integral de la niñez y de la adolescencia, pero a más no se llega por parte del Estado.

Retomando el tema de las comunidades, ¿cómo han transitado después de la guerra o de la guerra a la paz?, ¿cómo sobrevivieron a la invasión y a las guerras de los criollos, o del despojo de los criollos, de la opresión del Estado y su iglesia?, ¿qué tienen los pueblos indígenas que seguimos así vivos?

Tenemos una cultura de respeto y eso trasciende a los niños, se transmite a los niños, es alrededor del fuego, en

el temazcal, en las ceremonias mayas, en el trabajo, en la cocina, es haciendo tortilla, yendo a traer leña con el papá; ese es otro elemento, hay respeto, es un concepto macro, global, integral.

El otro componente es el cobijo comunitario de la niñez lo que permitió su supervivencia en todos estos tiempos de opresión colonial, y también durante la guerra. El Estado no entendía de niñez, vida y niñez, al contrario, en muchos casos los soldados del ejército se ensañaron contra la niñez durante la guerra, incluso contra las mujeres embarazadas, para escarmentar a los indios revolucionarios y para que no hubiera más generaciones de indígenas.

Así mismo, nosotros no existimos solos, la niñez no puede existir si no está la familia, lo mismo la familia no existe si no está en su comunidad; el sentido de comunidad todavía está muy arraigado, buscamos que lo tengan las hijas e hijos, que reconozcan, valoren y aprendan. Que además de nuestras mamás y papás, están las abuelas, los abuelos, las vecinas, los vecinos, la comunidad, es un valor que todavía tenemos y eso nos ha permitido sobrevivir estos siglos de despojo. Lo otro es que nuestras familias y nuestras comunidades no existen sin sus montañas, sin sus volcanes, sin sus ríos, sin sus bosques, sin sus gatos, sus coyotes, sus perros, sin la madre naturaleza, y es también la enseñanza a la niñez, su visión de la niñez que tratamos de alimentar. La niñez en el corazón de sus comunidades, transitaban con sus comunidades, las comunidades han sido la garantía de la vida de la niñez en medio de la guerra, y ahora en el difícil proceso de construcción de la paz.

El otro elemento es que nosotros, nuestros abuelos, hablan con nuestras montañas, pedimos permiso a la tierra, porque a la tierra hay que arrancarle la comida, en la otra cultura es, ¿cuántas hectáreas son? ¿Y cuánto cuesta el metro cuadrado?, ahí tenemos una diferencia muy grande. Mientras comunidades enteras de 50, 100, 200 familias huían de la persecución del ejército, la niñez indígena aprendió que la madre tierra, sus montañas,

sus cerros, sus barrancos, protegían a la comunidad, le ayudaban a salvar sus vidas.

Esas características y otras muchas más que deben tener otros pueblos indígenas, como su cultura, su organización social, su arraigo, su memoria histórica, su identidad, han hecho que hayan logrado trascender varios períodos de opresión colonial con su resistencia. En el caso de Guatemala, esas características o valores culturales pasaron la última prueba al haber sobrevivido a 600 masacres que cometió el ejército contra los pueblos indígenas durante el conflicto interno del siglo pasado; 440 aldeas desaparecieron, no quedaron las casas, los cultivos, los gatos, los perros, los desaparecieron completamente, pero los indios logramos que nuestra resistencia se juntara con el camino de la lucha revolucionaria, que no fue propia de nosotros, es más latinoamericana, es más mundial, trascendimos y estamos frente a la posibilidad de construir un nuevo país como actores.

Con esos valores de nuestras comunidades, la niñez indígena guatemalteca sobrevivió y creció durante el conflicto armado interno, y así, empezaron a ser parte de la construcción de la paz conforme fueron creciendo. Hoy, nos decimos a nosotros mismos: en ese sentido ¿qué tenemos?, ¿qué ofrecemos?, ¿qué aprendemos de esa situación de los pueblos indígenas de cara a la juventud, a la niñez?

Llevamos caminando 20 años, al principio dijimos en cinco años, después de que firmemos la paz, la sociedad se va a organizar, va a salir a correr, va a ejercer sus derechos, va a pedir casa, va a pedir carreteras, va a pedir universidades, programas y becas para máster, para doctorado, etc., ¡no, no se logró!

La paz no es el silencio de las armas solamente, la paz se construye, la paz es de todos los días, la paz es de todos los espacios, y no es sólo de los actores que se enfrentaron durante la guerra, aunque es muy importante que esos actores también deban o tengan que cumplir un papel

determinante en la construcción de la paz. En el caso de Guatemala, los actores revolucionarios sí mantuvieron una política, una ideología, una proyección y plasmaron en los Acuerdos de Paz un modelo de país que queremos para Guatemala, faltó que concurrieran de manera más decisiva, más protagonista.

No se hace sola la paz, con el perdón de mis amigos y hermanos religiosos, no se puede hacer sólo con oraciones, no, no se puede, se construye, y los principales actores que deben construirla son las sociedades, los pueblos, las comunidades, los sectores sociales, en el caso de mi país nosotros decimos que son los pueblos indígenas, porque seguimos siendo el 80, bueno el 70 % de la población. Entonces, aprendimos que la paz no es retórica, la paz es dignidad y es derechos, sin dignidad y derechos no hay paz y si la hay, no es.

### Aprendimos nosotros que la paz necesita constructores, ¿quiénes?

En primer lugar, las instituciones del Estado, porque el Estado es el que administra los recursos del país, los impuestos de la población, los territorios, las riquezas, los minerales, que son para el beneficio de todo el país con un buen manejo. Los partidos políticos no se pusieron a la altura de las necesidades de la construcción de la paz, en mi país la mayoría de los partidos están hundidos en la corrupción, se salvan uno o dos partidos pequeños, son el instrumento intermediario entre la sociedad y el Estado, por lo tanto, son necesarios y no hay otra manera para llegar a ser alcalde, diputado, senador, ministro, presidente para decidir el rumbo de un país. Entonces, no se puede seguir renegando de las instituciones, como los partidos políticos, puesto que son necesarios para este Estado, o de los medios de comunicación que están llamados a jugar un papel en bien del país, más que de las empresas propietarias de ellos.

En mi país, si no va a haber pueblos indígenas en las transformaciones entonces no habrá transformaciones,



en otras palabras, si no hay comunidades indígenas, afrodescendientes, comunidades campesinas, los cambios que necesita todo proceso no serán posibles; esa gente que apreciamos muy poquito, la gente que finalmente nos da de comer, que no vemos en los supermercados, pero que con su trabajo se llenan los supermercados, es vital para toda construcción de la paz.

Las universidades también son actoras en los procesos de paz, yo aprecio mucho todo este esfuerzo, este escenario, muchos escenarios universitarios ya involucrados en el proceso de paz de Colombia, y además la infraestructura en la que se realiza este foro para tratar el tema de la niñez en el marco del proceso de paz que se inicia en este país. A diferencia nuestra en Guatemala, nuestra universidad Ixil la tenemos a campo abierto bajo los árboles, en las montañas, en los ríos, damos nuestras clases, que es otra realidad. Igualmente, las instituciones sociales y religiosas están llamadas a cumplir un papel decisivo e importante en la construcción de la paz.

Nosotros, de nuestra experiencia aprendimos que en todos los espacios el tema central puede ser la paz si queremos, pues depende de todas nosotras y todos nosotros que la paz esté en el centro de nuestras agendas, de nuestros quehaceres.

Y en el tema de la niñez, la primera infancia y la educación inicial, se puede intentar resumir al menos cuatro lecciones iniciales de nuestra experiencia.

En primer lugar, tenemos que convencernos de que la niñez es lo máspreciado que tenemos como humanidad, es nuestra proyección, nuestra descendencia, nuestro futuro; claro, se los dice un indígena, por supuesto un amigo de Bruselas, de Francia, alemán o suizo dirá otra cosa, pero mi cultura me dice esto y me enseña esto y por eso peleo. Antes, durante y después de la guerra interna, las y los niños fueron la flor siempre protegida, cuidada y defendida, ellas y ellos eran y siguen siendo la vida y el futuro.

En segundo lugar, está la comunidad y la niñez. La comunidad cobija a la niñez, la comunidad es la madre de la niñez, aceptar que la niñez solita, ni solo con su maestra y maestro, ni su familia, la escolita, el programa, la política, la ley, es la sociedad, es la comunidad y la sociedad, es el Estado, si no, no hay transformación a favor de la niñez, es muy difícil, no es posible, podemos seguir soñando, pero no es posible.

En el caso de mi país, nosotros los pueblos indígenas tenemos otra visión para pensar, querer y admirar a nuestros hijos, educarlos y formarlos como nos formaron nuestros ancestros, fíjense ustedes, es muy contradictorio que mucha de la gente que ha salido a estudiar a otras universidades fuera de Guatemala cuando regresa a sus comunidades indígenas ya no reconoce los perritos o al cerdo, porque se transculturizaron tanto que perdieron su cultura, dejaron de ser lo que eran, perdieron sus raíces, nuestras comunidades que defendieron sus familias y las familias sus hijas e hijos, su niñez. La comunidad es la madre de la niñez, es la que puede asegurarle sus derechos, y por ello nosotros insistimos en el respeto a nuestras comunidades indígenas y queremos que las comunidades estén presentes en la formación de la identidad y los valores de la niñez. En otras regiones, podrán ser las comunidades campesinas o afrodescendientes las que le dan ese cobijo a la niñez.

El tercer elemento podría ser asegurar a la niñez una educación con comunidad. Nosotros decimos, ofrecemos al Estado de Guatemala grandes cosas para transformar el país, solo que el Estado no entiende y nosotros no somos todavía Estado, no estamos, estamos fuera. Igual que ustedes, nosotros también tenemos familias indígenas en la ciudad, pero en la ciudad se pierde la comunidad y cómo hacemos para asegurarles a los niños su comunidad en el caso de nosotros, pero en cualquier latitud del mundo cómo hacemos para que la comunidad de los niños no sea sólo entre ellos, que no solo sea su escuela, y la escuela esté aislada de la comunidad, porque ellos no vinieron solitos, ellos tienen papá y mamá, y entregarlos a la institución del Estado no siempre es lo mejor.

Otra lección es cómo asegurar a la niñez su identidad y seguridad. En mi comunidad, por ejemplo, una niña de siete años va a la escuela y la escuela empieza de febrero a octubre y en abril dice: "ah, no quiero", en mayo, "ya no quiero seguir", ¿y por qué? Ella explica: "pobre la maestra, porque tiene que salir a dar el pecho al hijo, y se tarda en regresar, solo por nosotros, ella tiene que dejar a su hijo y nos atiende a nosotros". Pero la niña finalmente no quería estar en la escuela. ¿Cuál fue la reflexión de los papás? No quiere estar todavía en la escuela, es mejor que esté un año más en su familia, con su abuelito, con su abuelita, con sus perros, sus gatos, su pato, sus flores, el aguacate, el durazno, la manzana, ahí su vida comunitaria le da más y va a tener mejor cultura, mayor cultura indígena, mayor protección y va a aguantar más el racismo, la incompreensión y la transculturización del Estado, la destrucción cultural que hace el Estado, porque el Estado no entiende cultura indígena, no entiende comunidad, y la comunidad es nuestra fortaleza, le enseña respeto y le da seguridad a la niñez. Por ello ¿cómo aseguramos que la escuela, la educación, también tenga abuelitas y abuelitos, tías y tíos, vecinas y vecinos, que sea también comunidad que le da identidad, valores y seguridad a la niñez? Dependerá de cada región, de cada situación social, hacer de la educación con comunidad una vía para construir la paz.

La paz es de la niñez. Inspirado en mis ancestros, que decían, los mayas: *danos muchos buenos caminos, caminos planos*; decían: *que los pueblos tengan paz, mucha paz y sean felices y danos vida, buena vida y útil existencia*, la existencia no puede ser solo así, pasar en la Tierra tus 30, 50, 70 años sólo así, en tal sentido la paz, la construcción de la paz, que es el contexto en que nos ha tocado compartir sobre la niñez, puede ser el contenido de nuestras vidas, hagamos de la paz un eje o un contenido central de nuestras vidas y de la vida de nuestra niñez que es nuestra continuación. La paz es una necesidad de nuestro país, pero es más de nuestra niñez, de nuestras hijas e hijos, porque merecen un futuro mejor, otra Guatemala.

## Referencias bibliográficas

- El libro del consejo (Popol Vuh)* (1993). Colección: Biblioteca del estudiante universitario, 1, (5), México: UNAM, Coordinación de Humanidades.
- Expansión/Datosmacro.com. (s. f.). Guatemala – Población (2017). Recuperado de: <https://www.datosmacro.com/demografia/poblacion/guatemala>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1995). Guatemala. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. *Anales*. Recuperado de: [http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad\\_08\\_70-79-anales.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_08_70-79-anales.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) Guatemala (2014). Acuerdo de Paz Firme y Duradera del 29 de diciembre de 1996. Recuperado de: <http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/Acuerdo-de-Paz-Firme-y-Duradera.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas: Avances y desafíos a 20 años de la firma de los Acuerdos de Paz. - Guatemala. Recuperado de: <http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/03/AIDPI-Informe-final-PDF.pdf>
- Unicef (2017). Mírame: Soy indígena y también soy Guatemala. Recuperado de: [https://www.unicef.org/guatemala/spanish/NINEZINDIGENA\\_2017.pdf](https://www.unicef.org/guatemala/spanish/NINEZINDIGENA_2017.pdf)





## SENTIDOS ENTRETEJIDOS: UNA APROXIMACIÓN A LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN MAESTROS Y MAESTRAS<sup>33</sup>

Diana Patricia García Castrillón<sup>34</sup>

Lina Raquel Restrepo Aristizábal<sup>35</sup>

Ángela María Urrego Tovar<sup>36</sup>

### Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de la investigación que lleva el mismo nombre, la cual plantea como objetivo acercarse, desde la fenomenología hermenéutica y en una perspectiva narrativa, a la forma como se ha configurado la subjetividad política de cuatro maestros y maestras de la ciudad de Medellín, cuya práctica pedagógica puede nombrarse como una acción política, de acuerdo con la concepción de Hannah Arendt. Todos los hallazgos giran en torno a la siguiente tesis: la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretajan de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto.

**Palabras clave:** Subjetividad política, alteridad, pluralidad, conciencia histórica, resistencia.

33. Esta ponencia presenta los resultados de la investigación "Sentidos entretajidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras", para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, en el CINDE, Universidad de Manizales. 2013.

34. Historiadora, magíster en Educación y docente de Secretaría de Educación de la Alcaldía de Medellín. Correo: lausanfre@hotmail.com

35. Psicóloga, magíster en Educación. Docente de la Universidad de Antioquia. Correo: lina.restrepo@udea.edu.co

36. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Educación y docente de la Universidad Católica de Oriente. Correo: angieurrego2@gmail.com

## Planteamiento y justificación

Nuestra sociedad se caracteriza por una creciente deslegitimación del Estado y una tendencia totalitaria que, de acuerdo con Arendt, desagrega a los sujetos, borra la memoria, y disminuye las capacidades de acción y de discurso (Bárcena y Melich, 2000), condiciones que son indispensables para el ejercicio de la política, entendida como el estar con otros para agenciar el mundo de manera conjunta.

Esta tendencia totalitaria se refleja en el escenario educativo, y hace imperativa la necesidad de reconfigurarlo como una esfera pública, que permita la construcción de un tejido social a partir de la cualificación de las relaciones humanas y del reconocimiento de la singularidad del niño y la niña, y que tenga como finalidad esencial la configuración de sujetos humanizados, conscientes de la necesidad de actuar con otros y otras, situados en el mundo, capaces de reflexionar acerca de su lugar en él y de transformar sus realidades.

Desde esta perspectiva, y entendiendo que en dicha tarea los maestros y las maestras como agentes educativos tienen una gran responsabilidad, nuestras reflexiones nos han conducido a pensar en el maestro como sujeto político. Al revisar lo que en Colombia se ha indagado frente a la categoría de subjetividad política, encontramos investigaciones que exploran la configuración de sujetos políticos en jóvenes (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008), en niños (Roldán, 2006) y en la escuela (Prada y Ruiz, 2006), pero son escasas las reflexiones sobre la configuración del maestro como sujeto político, lo que evidencia que esta es una pregunta emergente en nuestro contexto.

Uno de los estudios encontrados sobre la subjetividad política de los maestros y maestras es el de Martínez (2006), donde muestra que las redes pedagógicas surgen como resistencia ante las imposiciones externas que ubican a los maestros y maestras en un lugar de



receptores. También plantea que la implementación de dichas redes conlleva una concepción de la función social y política de la educación, que les permite a ellos y ellas autocuestionarse, crear sus propias miradas de sí y del otro, y crear formas de expresión colectivas en las que es posible generar vínculos y establecer contactos, además de propugnar por su reconocimiento como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de transformación social.

En el contexto colombiano la pregunta por el maestro como sujeto político es un tema emergente, por lo que encontramos relevante pensar esta problemática desde técnicas narrativas que posibiliten aproximarse comprensivamente a la manera en que las experiencias vitales de los maestros y las maestras, han contribuido a la configuración de sus subjetividades políticas, que para el caso de nuestra investigación se expresa en los siguientes términos: ¿Cuáles son o han sido las experiencias que han permitido la configuración de la subjetividad política de un maestro o una maestra que emprenden acciones políticas con sus estudiantes?

En este sentido, partimos del supuesto de considerar que son el maestro y la maestra que se han configurado como sujetos políticos, quienes, al concebir la educación como acción imprevisible, en la que se espera del niño y la niña lo inesperado, lo nuevo, lo sorpresivo y al escenario educativo como esfera pública, los que permiten la aparición de la identidad del otro y quienes podrán promover y emprender acciones transformadoras que permitan la creación de un nuevo mundo, desde la escuela.

De esta manera, reconocer cómo se configura la subjetividad política de los maestros que ejercen la educación como acción política, brinda elementos fundamentales a la formación de maestros y maestras que aportan a la democracia, la justicia, la equidad y la paz, en tanto hace visibles las experiencias que han permitido a los y las participantes constituirse como sujetos políticos, por lo que las facultades de educación

y los institutos de formación de maestros y maestras podrán tener un referente para, por lo menos, interrogarse por el tipo de escenarios de formación política que ofrecen. Además, como fruto de esta investigación se propone un diplomado de formación política para maestros, que pretende aportar a las reflexiones sobre este tema en la ciudad.

## Objetivos

### General

Acercarnos comprensivamente a la configuración de la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes en la investigación.

### Específicos

- Develar los significados y sentidos que tienen algunas experiencias de los maestros y maestras en la configuración de su subjetividad política.
- Construir una propuesta educativa que aporte a la formación de maestros y maestras como sujetos políticos que construyen paz.

## Marco Conceptual

La manera como Hannah Arendt entiende la política nos lleva a pensarla como una construcción colectiva que se da mediante el vínculo entre hombres y mujeres, y que nos abre la posibilidad de pensar en transformar el mundo haciendo de él un lugar más equitativo, justo y deseable. Este vínculo, el estar y actuar juntos unos con otros, apunta a establecer y a mantener un espacio público donde sea posible aparecer e interactuar hacia fines comunes; interacción que se da a través de la acción y el discurso mediante los cuales se revela cada *quien*, cada agente. Así, entonces, la política tiene como requisito la condición humana de la pluralidad, esa posibilidad de admitir que el mundo se habita con otros y otras que son diferentes e iguales, al mismo tiempo.

Alvarado *et al.* (2008) relacionan la subjetividad con las maneras singulares de apropiación de los sentidos comunes, y asocian la subjetividad política a la capacidad que alguien puede tener “de pensar sobre su historia, sobre su contexto, sobre las condiciones en las que transcurre su vida” (p 48), y enfatizan en que la posibilidad de pensar y reconocer la subjetividad activa al sujeto y lo dispone a pensarse para enfrentarse con su propio yo, para redefinir su papel en el mundo, su relación con los otros, e involucrarse voluntariamente en la construcción del mundo común. Por eso la subjetividad política puede caracterizarse y diferenciarse de una subjetividad pasiva, por ser activa, reflexiva, crítica, resistente y esperanzadora.

Estos planteamientos permiten afirmar que la subjetividad es lo que configura al sujeto; que ella se teje en el entre-nos a lo largo de su historia; que al tiempo que es configurada y reconfigurada por los contextos en los que se inserta el sujeto, ella también aporta a la configuración de los contextos, y que, además, no somos conscientes de nuestra subjetividad, pero es posible y necesario desplegarla para reconfigurarla y para decidir a partir de ella. De acuerdo con esto, es posible decir que todos tenemos una subjetividad que nos configura, sin embargo, no todo en la subjetividad es del fuero de la política.

Para precisar esta idea retomamos a Alvarado *et al.* (2008), quienes establecen diferencias entre una subjetividad subalterna y una subjetividad política. Estos autores presentan la subjetividad subalterna como una subjetividad pasiva, conformista, acrítica, no lúcida, individualista y propia del mundo de lo privado —en términos arendtianos—. Esta subjetividad es propia de un sujeto que no se asume como agente del mundo que habita, que sólo se ve a sí mismo, que se encuentra atrapado en sí mismo, y por lo tanto es estática.

En contraposición a lo anterior, la subjetividad política implica una disposición distinta frente a sí mismo y frente al mundo; se define como una subjetividad activa, reflexiva, crítica, resistente, de esperanza, y de manera especial,

en relación con otros y otras; en términos de los mismos autores, propia de un sujeto real. En síntesis, el sujeto político es alguien que posee voluntad de construcción, postura crítica y capacidad de juicio para dilucidar lo que acontece en la realidad y direccionar desde allí su acción, porque configura diversos universos de sentido sobre el mundo que son producto de las experiencias y de las narraciones de éstas (Alvarado *et al.*, 2008). Un ser con conciencia histórica y juicio político para discernir y debatirse consigo mismo al momento de tomar decisiones, y resistir a las lógicas naturalizadas del mundo; con voluntad para actuar y agenciar el mundo, mediado siempre por la esperanza de otras formas posibles de hacerlo. Además, y como elemento fundamental, se reconoce en un mundo compartido donde no sólo están aquellos que hacen parte de su propia vida, dándoles entonces un lugar de legítimo otro a aquellos con quienes comparte la existencia, y generando un sentido de responsabilidad y hospitalidad por esos otros y otras de la intersubjetividad.

## Diseño Metodológico

Nuestro ejercicio de investigación se enmarca en una perspectiva comprensiva, ya que buscamos a través del lenguaje, entendido como método y objeto a la vez, aproximarnos al sentido de la experiencia humana, teniendo claro que sólo podemos acercarnos a la subjetividad política por el camino de la mediación discursiva. La comprensión de la subjetividad política implica entonces, desde nuestro punto de vista, una mirada crítica de la realidad la cual, al ser comprendida e interpretada, conducirá a la reconfiguración de dicha subjetividad tanto en las investigadoras como en los maestros y las maestras participantes, pues asumimos de la mano de los postulados ricoeurianos que la comprensión de sí produce transformaciones en la consciencia y en las relaciones con el mundo (Ricoeur, 2005). Así, al hablar de interpretación como apropiación, todos los sujetos participantes en la investigación tendrán la capacidad y

la posibilidad de proyectarse y engendrar un mundo más ético y más humano.

Este ejercicio fenomenológico hermenéutico hizo posible no sólo poder acercarse comprensivamente a los procesos de configuración de la subjetividad política de los y las participantes, sino que además permitió su permanente reconfiguración y la de las investigadoras, quienes no pudimos evitar que esas vidas también nos hablaran de las nuestras y por tanto nos llevaran a repensarnos e incluso a la necesidad de narrarnos las unas a las otras.

## Análisis de la Información

Durante las entrevistas conversacionales que privilegiaron la narración de la autobiografía, se implementaron cuatro rodeos hermenéuticos de Ricoeur: ¿quién es el sujeto que habla?, ¿quién actúa?, ¿quién narra? y ¿quién es el sujeto responsable de la acción? Luego de su transcripción buscamos leer el fenómeno en su contexto natural, hicimos una lectura general de cada texto como totalidad de sentido para identificar los relatos de cada participante y reconocer los significados que le atribuían a éstos.

Identificar los acontecimientos que en cada relato configuraron la vida de cada participante y su subjetividad política, a partir de las resonancias, las repeticiones y las rupturas, así como la relación o conexión existente entre los diferentes relatos narrados, permitió determinar el sentido de los acontecimientos en la configuración de esa subjetividad. A continuación, hicimos una devolución a cada participante de las lecturas comprensivo-interpretativas de sus relatos, para escuchar su parecer y reacción frente a ellas y realimentar y validar las comprensiones logradas.

Procedimos luego a integrar las lecturas comprensivo-interpretativas de los relatos de todos los participantes, para consolidar una lectura general que diera respuesta a nuestra pregunta de investigación.

## Resultados

Las principales reflexiones y hallazgos de nuestra investigación giraron en torno a una tesis central: la subjetividad política de los maestros y las maestras participantes se configura a partir de cuatro rasgos: pluralidad, conciencia histórica, alteridad y resistencia; los cuales se entretajan de manera particular según los acontecimientos biográficos de cada sujeto, en los que uno de los rasgos actúa como el que nuclea y permite la emergencia de los demás, teniendo siempre la pluralidad como condición y punto de partida.

### La Pluralidad: Telar y a la vez Hilo Conductor.

Hablar de pluralidad, en términos de Arendt (2005), es hacer referencia a la condición humana por excelencia, que no sólo es la condición sin la cual no habría una vida política, sino que es la condición por la cual es posible toda vida política. Además, implica entenderla como la condición básica tanto de la acción como del discurso, que tiene el doble carácter de igualdad y distinción. La igualdad referida a lo que somos en tanto humanos y la distinción que hace alusión a lo que nos diferencia de los demás, lo que nos hace únicos en medio de iguales.

En tanto condición para la acción y el discurso, la pluralidad concierne al estar con otros y otras, que a su vez gozan, como ya se dijo, de la igualdad y la distinción. Este aparecer es lo que Arendt denomina como el segundo nacimiento, y esta natalidad está referida a la capacidad que posee el sujeto de generar algo nuevo en el mundo.

Si la acción corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (Arendt, 2005, p. 207)

y emprende algo nuevo en el mundo, y ambos, discurso y acción, revelan la única y personal identidad de los sujetos ante los demás. De este modo, la acción está concebida como acto de creación, como fuerza e impulso, como novedad que requiere un espacio de reconocimiento para poder emerger. Como lo plantea Arendt (2005, p. 51), "sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre, ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo esta depende por entero de la constante presencia de los demás", así entendida, la acción sólo puede darse en el "entre nos", en el espacio del encuentro con los otros y las otras.

Asumir esto implicó preguntarnos por las condiciones que se requieren para que un sujeto reconozca y valide a los otros/as y para que permita la configuración del "entre-nos" como el espacio de aparición y reconocimiento.

Desde el ejercicio de lectura e interpretación de los relatos de los y las participantes, podría decirse en términos generales que ellos y ellas contaron con entornos familiares y educativos en los que, pese a las diferencias propias de cada vida, vivenciaron el reconocimiento, el respeto, el amor, la solidaridad, la escucha y tuvieron la posibilidad de ser tenidos en cuenta como interlocutores válidos para los otros y las otras con quienes compartieron.

Para el caso de Juana retomamos un fragmento en el que esto se evidencia:

*... la relación que él tenía con los hijos (el padre), no era la relación donde el papá era terror, era una situación más democrática, mi papá era una persona normal, machista, pero había una relación más equilibrada con nosotros, como iguales como personas... (Juana, entrevista 1)*

Adicionalmente, en sus relatos se pudo notar que en su acceso a otros escenarios como fueron el sindicato, el semillero de investigación o el movimiento estudiantil, también contaron con la posibilidad de ser y aparecer ante los demás en condiciones de respeto y de valoración de la pluralidad. Lo cual, sin duda, permite la ampliación



de su círculo ético, porque en estos escenarios no sólo pudieron hacer su propia aparición en lo público, sino que pudieron reconocer otras voces y otros rostros que a su vez eran iguales y distintos a ellos y ellas.

De esta manera, logramos entender la pluralidad como condición básica para la configuración del entre nos y por tanto de la subjetividad política, que en los participantes ha favorecido su humanización y ha contribuido a la ampliación de su círculo ético, porque han hecho consciente un mundo compartido en el que todos los seres humanos somos y estamos de maneras diversas, plurales y únicas. Además, la pluralidad se ha constituido en plataforma desde la cual han buscado orientar sus acciones y han podido resignificar el sentido del entre nos.

### La Conciencia Histórica: las Puntadas entre el Presente, el Pasado y el Futuro.

Hablar de conciencia histórica desde Gadamer (1993), significa tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y tener conciencia de que la historia es algo constitutivo de nosotros mismos. Adquirir esta conciencia implica comprender la influencia del pasado sobre el presente, por eso la conciencia histórica es un diálogo del sujeto con la historia que le antecede, la cual es una historia interpretada.

También Bárcena y Mèlich (2000) nos plantean que la memoria nos tiende puentes entre el pasado y el presente, su función es reflexiva y como un opuesto al olvido, la memoria permite que los sujetos, a través de los relatos, reconstruyan su identidad y su relación con los otros y otras, reflexionen y tomen conciencia sobre lo sucedido, permitiendo que al narrar se puedan romper esquemas y hacer deconstrucciones con perspectiva de futuro. Estos autores consideran la memoria como un asunto ético que garantiza la necesidad de mantener en el recuerdo los crímenes de la historia para que no se olviden y a la vez no se repitan, pues, de acuerdo con esta consideración,

no podría haber futuro sin memoria del pasado; un futuro sin memoria es un futuro injusto e inmoral.

Por eso un sujeto con conciencia histórica es alguien con capacidad de juicio y de discernimiento a partir de referentes morales que le permiten orientarse en el mundo común; alguien que se posiciona de manera crítica en el mundo, que se asume como agente y se responsabiliza de la vida del otro, como lo enuncia una de las participantes:

*... a mí me inquietan cosas que ocurren en el mundo, pues somos el producto de lo que unos cuantos hacen con toda la generación, con todo el sistema que vivimos, y siendo así, muy complejo, pero no debemos dejar de indagarnos el por qué y el para qué las cosas tienen que funcionar de determinadas maneras... (Amalia, entrevista 1)*

En este sentido, la configuración de la conciencia histórica ha permitido que los maestros y maestras participantes puedan develar e interrogar las lógicas estructurales y las formas de dominación existentes en la sociedad, revelar un mundo social e históricamente construido, y por lo tanto posible de enfrentar y transformar. Asimismo, estas comprensiones han aportado elementos para saberse situados en el mundo y, consecuentemente con ello, comprometerse con su devenir, para reconocerse con derechos, capacidades y posibilidades que es necesario reivindicar, y para identificar las formas de control y de estandarización que inhiben el despliegue del ser y de todo lo que le da distinción.

### La Resistencia: Posibilidad de Tejer un Mundo Nuevo.

En términos de Giroux (2004), cuando hablamos de resistencia nos referimos a conductas de oposición constituidas en la subjetividad y producidas a partir de discursos y valores en los que se desenvuelve el sujeto. La resistencia expresa una forma de rechazo que enfatiza en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión; ella representa un elemento de diferencia, una contra-lógica, para mostrar el interés en la

libertad y el rechazo hacia formas de dominio presentes en las relaciones sociales.

De acuerdo con el autor, además de contener una crítica de la dominación, la resistencia debe tener una función reveladora y ofrecer oportunidades para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social; y en última instancia, el valor de la noción de resistencia debe medirse no sólo por el grado en que ésta promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino, lo que es más importante, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha colectiva en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

La resistencia es la vía para hacer efectiva la condición de libertad en la que se reconoce el sujeto político, y a partir de la cual se despliega la acción como ejercicio de la política; una acción con otros y otras para enfrentar y buscar revertir las formas de sometimiento y de injusticia que han sido develadas en la experiencia biográfica, pero también una acción sobre sí mismo como modificación de la propia conducta. Por eso, mediante actos de resistencia es posible confrontar los principios y valores deshumanizantes anclados en el orden social, las diversas estructuras y la cultura en general, y propender por otros, bajo las lógicas del respeto, el reconocimiento y la justicia social:

*... esa práctica de pensarse las relaciones entre los sujetos un poco diferente, desde la igualdad, la solidaridad, logró transformar a los otros... esa cosa política sencilla en el colegio, en la universidad, también está transformando las casas... Yo pienso que eso también va transformando las familias, pero no es fácil romper con todo ese esquema que nos metió la cultura... (Manuel, entrevista 1)*

Por su parte, la configuración de la resistencia, como lucha para la transformación de todo aquello que lacera la dignidad humana, se evidencia en ellos y ellas desde el despliegue de posturas y acciones que se oponen a

las lógicas de exclusión que son impuestas por el sistema. Así, se puede afirmar que la resistencia les ha permitido constituirse como sujetos con capacidad para discernir, decidir y proponer maneras alternativas de entender y generar las relaciones de poder. De esta manera, las acciones de resistencia de estos maestros y maestras permean la cotidianidad de la familia, de la pareja, y de los escenarios educativos. Estas acciones de resistencia ponen a estos sujetos en una transformación de sí mismos, de sus subjetividades, para ser consecuentes y no reproducir las formas de dominación y opresión que reconocen en el mundo.

### La Alteridad: la Posibilidad de Tejer Siempre con y para Otros y Otras.

La alteridad, como uno de los rasgos de la subjetividad política, es el modo de relación intersubjetiva que asegura la construcción del mundo común, pues, entendida como la decisión de “responder éticamente a la existencia del otro” (Skliar, 2007, p. 67), permite la implicación del otro en el yo desde su igualdad y distinción, es decir desde la pluralidad.

Para Lévinas (1974), la alteridad es “la presencia del otro en el yo”, la cual acontece en el acceso al rostro del otro, es decir, el otro se me presenta, se me da, mediante el rostro; “el rostro no es la cara, el rostro es la huella del otro, es la presencia viva del otro, es un llamado que exige una respuesta” (Lévinas, citado en Quesada, 2011, p. 397). Esta respuesta a la demanda del rostro del otro es lo que Lévinas entiende como ética, una relación intersubjetiva que supone implicar a los otros en la propia subjetividad.

La alteridad se trata, entonces, de una respuesta atenta a la existencia del otro, de una escucha y disponibilidad incondicional a que el otro sea otro, diferente a mí, lo que supone poder darle un espacio en la subjetividad para que el otro pueda existir. En este sentido, una subjetividad que se configura desde la alteridad rompe la idea de un sujeto que se constituye desde la mismidad, para convertirse en

un sujeto con otro y para otro, es decir, en un sujeto ético. Esta idea de configurarse sólo a través de una relación de interdependencia con otros y otras, en donde se es sujeto *siendo con los demás*, implica la responsabilidad de estar concernido por el otro, lo que supone un cuidado responsable de sí y de los demás.

En su narración encontramos una referencia constante al reconocimiento del otro como ser humano, a sentirse responsable de él, a detenerse para pensar en el otro e inventar nuevas formas para cuidarlo y para incluirlo. En esta maestra, el cuidado del otro no se limita a la expresión de afecto o ayuda asistencialista sino que es un asunto que le permite libertad, responsabilidad y expansión de su proyecto vital. Por esta razón, se ve obligada a hacer uso de su creatividad y de su ingenio para permitir el desarrollo y el despliegue del ser de sus estudiantes, como ella misma comenta:

*Yo tengo que ser responsable con esos seres humanos, ¿cierto?, o sea, ese niño que yo tengo en las manos yo tengo que ayudar a que sus alas crezcan para que vuele, pero para que vuele bien, ¿cierto?, no para que vuele a medias o para que caiga en el primer intento, o para que haga lo que no debe hacer, yo siento esa responsabilidad con ellos, no puedo descuidar lo mío, pero si tengo que ingeniármelas, detenerme y pensar en eso. (Amalia, entrevista 1)*

Este rasgo ético y político de la alteridad le supone al sujeto ensanchar los espacios de su mismidad para implicar a los otros y otras en la propia subjetividad, desarrolla una sensibilidad por el mundo y por el otro que está presente en la historia personal y que requiere preocuparse y ocuparse de él, "meterlo dentro de la propia vida" o, en palabras de Mèlich (1994), hacer del extraño el cómplice, como el título de uno de sus libros. De la misma manera, la alteridad abre las puertas para que los sujetos políticos reconozcan cómo la mirada del otro interpela y transforma su forma de ver el mundo, cómo la palabra del otro complementa su discurso y, finalmente, cómo construirse, cómo humanizarse a partir de lo extraño, a

partir de la alteridad y diversidad, como seres abiertos a la reconfiguración permanente a través del encuentro con el otro y la otra.

## Conclusiones

La configuración de una subjetividad política no es otra cosa que un proceso permanente de subjetivación por parte de un sujeto que, de manera reflexiva en un constante ir y venir, lee lo que acontece a su alrededor y se lee a sí mismo, a partir de una perspectiva plural y de principios morales y éticos, como base para su posicionamiento en el mundo y para sus decisiones de ser. Estos procesos de subjetivación, o tejidos de la subjetividad, tienen como hilos la pluralidad, que permite reconocer al otro y la otra; la conciencia histórica, que revela un mundo socialmente construido; la resistencia, que implica una postura decidida del sujeto para transformar las lógicas de poder deshumanizantes, y la alteridad, como acto de hospitalidad y de acogida del otro, que pone a los sujetos ante la responsabilidad por quienes lo rodean. Con estos hilos el maestro como sujeto político construye cada vez nuevos sentidos y nuevos significados, que actúan como horizontes a partir de los cuales puede moverse en el mundo.

En relación con su ser de maestros y maestras y con sus prácticas pedagógicas, pudimos evidenciar que el rasgo que los caracteriza está presente como sello particular en su quehacer docente. Así, la pluralidad permite pensar la educación desde la necesidad de rescatar y respetar la diversidad y la diferencia como posibilidades de ser y existir; la conciencia histórica permite pensar la práctica educativa como una práctica narrativa, en la que se recupera la memoria. La resistencia se refleja en una práctica educativa crítica y emancipadora, y la alteridad, como una experiencia de hospitalidad y de acogida en la que los sujetos no sólo se hacen responsables de sí mismos, sino que reconocen y asumen el cuidado del otro como algo que les concierne y que los empuja

a emprender acciones de transformación en pro de un mundo más humanizado.

En los cuatro maestros, en tanto sujetos políticos, la educación se entiende y asume como una práctica de humanización, pues, para ellos y ellas los participantes del acto educativo no son objetos sino que deben ser reconocidos en toda la dimensión de la dignidad humana, como interlocutores válidos, y por eso en las formas de relacionamiento permiten la aparición del ser. Para estos maestros y maestras sus estudiantes son sujetos históricos, en procesos permanentes de configuración, lo cual exige una educación reflexiva. También reconocen en el diálogo que promueven en el escenario educativo la posibilidad de tejer relaciones de poder más simétricas, en las que el reconocimiento del otro aparece como un imperativo en las relaciones educativas; la palabra es, además, la vía para develar los contextos en que viven los y las estudiantes, para que se reconozcan como parte de una realidad en estrecho vínculo con el mundo, para impulsar el pensamiento reflexivo y desarrollar una visión crítica frente a las realidades en que viven, y para la construcción colectiva de conocimientos y saberes. Esta práctica humanizadora se convierte en una educación liberadora del sujeto.

## Reflexiones y Recomendaciones

A partir de nuestros hallazgos, consideramos urgente constituir el entorno educativo desde la primera infancia como un escenario de socialización política, lo cual implica replantear el carácter transmisionista, normatizador y regulador que se le ha asignado. El entorno educativo necesita ser concebido como esfera pública, como foro de discusión donde la experiencia educativa promueva y genere reflexiones, emociones y relaciones que les permitan a los diferentes sujetos que allí interactúan asumir una postura frente a sí mismos y frente al mundo, para redireccionar y orientar sus acciones en la perspectiva de un bienestar individual y colectivo, a fin de que el entorno



educativo sea un espacio propicio para la configuración de sujetos políticos.

Este reto de politizar el entorno educativo sólo es posible si se cuenta con maestros y maestras que entiendan su responsabilidad frente a él y que estén dispuestos a asumirlo; maestros y maestras que, reconociendo la importancia y la potencia de la acción política, se afirmen como sujetos políticos para la vida desplegando en la interacción con los niños y las niñas toda su capacidad creadora y transformadora, es decir, su subjetividad política.

Al respecto surgen interrogantes para las universidades y su tarea con la formación de maestros como sujetos políticos, sobre sus prioridades en los planes de estudio y la presencia del componente ético y político como parte de su formación. Pero el interrogante es también para las instituciones educativas y su funcionamiento interno, en cuanto a las maneras como favorecen o no la emergencia de la subjetividad política en los maestros y las maestras, a través de escenarios donde sea posible debatir y construir juntos, donde se pueda ser y aparecer ante los demás, ser considerados como legítimos otros, y tener voz y voto en las decisiones que los y las afectan.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.

Diana Patricia García Castrillón  
Lina Raquel Restrepo Aristizábal  
Ángela María Urrego Tovar

Martínez, C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educare*, 10(33), 243-250.

Mèlich, J.-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, (25), 129-142.

Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.

Prada, M. J. y Ruiz, A. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En: *Subjetividad(es) política(s)*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas*: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología. Serie Monográfica (3), 393-405.

Ricoeur, P. (2005). *Del texto a la acción*. México: FCE.

Roldán, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE.

Skliar, C. (2007). Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. En Jorge Larrosa (ed.), *Entre nosotros, la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Fundación Viure i Conviure.



## SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA: APROXIMACIONES NARRATIVAS

Adriana Arroyo Ortega<sup>37</sup>

### Resumen

En este artículo se hace una reflexión sobre las posibilidades de expansión de las subjetividades políticas infantiles desde el potencial pluralizador de las narrativas, no sólo como estrategia metodológica, sino, y ante todo, como posibilidad ética y relacional de encuentros intergeneracionales con los niños y niñas en la primera infancia. El texto parte de una investigación en curso que ha propiciado reflexiones teóricas alrededor de las narrativas y su potencial en la vida de los niños y niñas de primera infancia.

**Palabras clave:** política, primera infancia, narración

37. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE - Universidad de Manizales, docente investigadora de la Fundación CINDE. Medellín. Correo: [adriana.arroyo.ortega1@gmail.com](mailto:adriana.arroyo.ortega1@gmail.com)

## Introducción

La investigación “Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familia y agentes relacionales en el marco del Posconflicto/Posacuerdo”<sup>38</sup>, tiene como objetivo principal reconocer, comprender y difundir las formas narrativas en las que los niños y las niñas de primera infancia —cuyas familias han vivido el conflicto armado— construyen colectivamente sus memorias y sus vivencias y cuáles son sus aportes a la construcción cotidiana de la paz.

Por medio de este proceso investigativo se ha generado un acercamiento importante a las niñas y niños de primera infancia, así como a sus familias, reconociendo la trayectoria institucional que la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) ha tenido en torno al tema, y su preocupación por la situación de la primera infancia en el país y en América Latina. Teniendo en cuenta estas perspectivas, el primer énfasis epistemológico en el que se sitúa este texto tiene que ver con “deconstruir la mirada sobre los niños y las niñas como sujetos pasivos, carenciales y receptores de cuidados y protección, para resaltar con ellos y ellas su potencial de agenciamiento y las posibilidades de despliegue de su subjetividad política” (Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016, p. 270), y reconocer el potencial de extranjero en el mundo que rodea a los niños y las niñas (Kohan, 2007), precisamente en lo que reside su fuerza para poder mostrarnos a los adultos un mundo nuevo, o quizás el mismo, visto con otros ojos, con la radical novedad (Arendt, 1958, 2009) que ellos y ellas introducen en el mundo.

En esa medida, y como una forma de separarnos de la perspectiva etimológica del término infancia (Kohan, 2007), que inicia concibiendo a los niños y niñas como los

38. Este proyecto es financiado por la Universidad de Manizales y ejecutado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales). Su ejecución está planteada a tres años, y 2017 es el segundo año de su desarrollo y en el que se ha iniciado el trabajo de campo.



que no tienen voz, en la investigación no sólo las narrativas se piensan como posibilidades orales o escritas, sino que se incluyen como tales las fotografías, vídeos, relatos de experiencia, sonoridades, entre otras gamas diversas que van más allá de la lógica lingüística y que se centran también en esas maneras nuevas de narrarse, que intencionan la visibilización y las preguntas que alrededor de los tejidos narrativos heterogéneos, experienciales y en relación directa con sus cuerpos y emociones construyen los niños y niñas, especialmente en la primera infancia.

Estos tejidos narrativos, en el caso de los niños y niñas, sabemos que muchas veces no pasan por el habla o lo escrito, y, como lo explicita Wulf (2015, p. 23), “he aquí la tarea de reconstruir, interpretar y percibir el carácter performativo de las prácticas pedagógicas y de socialización, es decir, poner el cuerpo en escena y en performance”, como posibilidad narrativa en sí misma que interactúa con otros cuerpos, con los de quienes investigan, con los de sus familias y los agentes relacionales con quienes comparten el mundo. Las narrativas colectivas han sido entonces la metodología seleccionada para el desarrollo del proceso investigativo que involucra a niños y niñas de primera infancia que forman parte, en el caso de Medellín,<sup>39</sup> de un centro infantil, a sus agentes educativos y familias.

Esto tiene una gran importancia desde la perspectiva investigativa e institucional, ya que en el marco de un conflicto armado histórico como el que ha vivido el país, y de cara a los acuerdos entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano, reflexionar con los niños y niñas de primera infancia sobre las formas cotidianas en que ellos y ellas construyen paz, sus aportes e interrupciones en un mundo cada vez más fragmentado y amenazado por las violencias, implica abrir performativamente el cuerpo y los sentidos a sus formas diversas de expresarse, sentir y vivir y reconocer —en las aparentemente pequeñas acciones— visiones y posibilidades de transformar y transformarnos, de aprender y enseñar, de un nuevo comienzo.

---

39. La investigación se desarrolla igualmente en Manizales, Bogotá y Santa Marta.

## Primera Infancia: Campo de Disputa

Entender la infancia como categoría social implica reconocer las condiciones histórico-culturales que han posibilitado su producción: de la infancia como objeto privilegiado de la ciencia, pasando por la protección del niño como prioridad (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), al establecimiento del paradigma de ellos y ellas como sujetos de derechos, dando cuenta de continuidades y rupturas, así como de los discursos normalizadores de la subjetividad infantil, que explican muchos de los escenarios contemporáneos alrededor de los niños y las niñas; todos estos asuntos han afectado también a la primera infancia.

En el caso particular de la primera infancia, se ha gestado toda una serie de políticas y documentos a nivel nacional y territorial, centrados en garantizar la atención integral, los cuales consideran

como fundamental la atención, el cuidado y la educación en los primeros años de vida, no sólo porque son importantes para el crecimiento, sino también para el desarrollo de competencias para la vida que permitan a los niños y las niñas interactuar consigo mismos, con sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 6)

Se evidencia la necesidad de establecer una política pública para los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, como primer paso para lograr la reducción de la pobreza, la educación primaria universal y la inversión en la primera infancia, que se constituyen en herramientas para reducir la desigualdad (CONPES 109, 2007), lo que va dando cuenta de los desenvolvimientos en términos de mundos de sentido y prácticas pedagógico-políticas, alrededor de los niños y las niñas que habitan este momento vital en la contemporaneidad del país.

Esto ha centralizado esfuerzos diversos de instituciones con reconocimiento y trayectoria en el tema, pero también de otras personas que se han vinculado a él de manera

reciente, sin que en todos los casos se reflexione sobre el papel y las visiones que los adultos implicados en dichos espacios tienen sobre los niños y las niñas, quienes aunque son depositarios de las políticas y directrices de gubernamentalidad (Foucault, 2000), poco son llamados con sus familias a ser interlocutores o agentes sociales que adquieren su propio desarrollo y que participan en los procesos de diseño, implementación y evaluación de dichas políticas. Quizás esto se deba a que, como argumenta Franco (2015, p. 238),

... la naturalización de las concepciones de la niñez, así como de los niños, limita posibilidades para el desarrollo de producción teórica desde y en torno a los niños, así como la manera en que establecen relaciones sociales y políticas con los mismos, por lo que es necesaria su redefinición desde una perspectiva más integral del crecimiento, el cuidado y su condición como actores sociales y políticos.

Ello implica interrogar la manera en que desde los distintos ámbitos nos acercamos a ellos, ellas y sus familias, así como los medios de participación real y efectiva que están teniendo en los asuntos que les afectan. En esa medida, la primera infancia se configura como un campo de disputas y construcciones de sentido al que es indispensable que puedan sumarse los mismos niños y adultos cuidadores, en aras de ampliar el debate y desnaturalizar los procesos sociales y políticos, al igual que las relaciones de poder alrededor de ella.

En dicho sentido es fundamental interpelar la primera infancia como categoría homogénea, pluralizando las maneras de vivirla y centralizando la mirada en el reconocimiento de los sujetos diversos que allí se encuentran; además, su adscripción no es meramente biológica, sino que contempla todo un entramado de factores diferenciadores desde la materialidad de la vida, que nos habla de la pluralidad como posibilidad que también se explicita en la primera infancia.



Esta pluralidad se encarna en el sujeto niño con cuerpo, que no necesariamente encaja en su singularidad con las políticas normalizadoras del desarrollo infantil, pero que necesita establecer con el mundo y los adultos que habitan en él una relación de cuidado y acogida mutua que permita su existencia y la construcción colectiva de un espacio común.

Este campo de disputas se amplía, como lo plantea Llobet refiriéndose a la infancia, pero que nos viene bien para la reflexión de la primera infancia, cuando también se ha realizado toda una interpelación a la perspectiva de derechos:

Por otro lado, y mirando críticamente al marco de derechos, se señalaba que la nueva totalización que supone el abstracto “niño-sujeto-de-derechos” es permeable a un discurso hegemónico —esta vez eurocéntrico— respecto de la infancia (Pupavac, 2001; Reynolds *et al.*, 2006). Esa abstracción permitiría nuevas formas de gobierno de la niñez de sectores populares, que imbrican el discurso de derechos con aspiraciones de control social (Schuch, 2009; Scheinvar, 2009), en tanto los derechos humanos no son, se señala, emancipatorios per se. Más aún, los derechos constituirían un renovado avance en la denominada judicialización de la vida. (Llobet, 2014, p. 210)

Por lo que, en este marco de disputas y construcción de sentidos alrededor de la primera infancia, aparece como un punto fundamental la constitución de subjetividades políticas, a partir de reconocer que

las vivencias de los territorios son diferentes, las interacciones a nivel familiar, cultural y social pueden variar y constituirse, así como sujetos políticos que se encuentran en un mismo momento del curso de vida, pero que sus necesidades, potencialidades y formas de ver la realidad y asumirla los y las hacen diferentes. (CINDE – Unidad de Niñez, 2016, pp. 30-31)

olvida en muchas ocasiones de los niños y las niñas en su pluralidad, de lo que la normatividad no alcanza a vislumbrar o imposibilita soñar, de las exclusiones a las formas otras de vivir la primera infancia, que incluso han terminado

... agenciándose prácticas de verdad y las prácticas clasificatorias que condujeron a la configuración de un orden social particular, en el que el gobierno de la infancia, a lo largo del periodo, vía biopolítica, se constituyó en un recurso estratégico para combinar la naturalización de la subordinación de la población con su productividad. (Amador, 2009, p. 242)

Se hace necesario entonces, y sin desconocer los aportes que la perspectiva de derechos ha generado en la vida de muchos niños y niñas de primera infancia, avanzar en procesos mucho más holísticos que no desconozcan las formas, lógicas y cosmovisiones del cuidado que las familias históricamente han hecho en torno a los niños y las propias formas de constituirse como sujetos que ellos y ellas van desarrollando; interrogar, además, con base en ese entramado de derechos, la institucionalización de niños y niñas desde su nacimiento, que no siempre aporta en términos de la negociación y la construcción de sentidos con sus familias.

Adicionalmente, se establece como un elemento fundamental que se propicie en los distintos escenarios la participación y toma de decisiones de las familias y de los mismos niños y niñas en sus procesos de crianza y educación, como un asunto fundamental para generar procesos emancipadores desde la primera infancia que, más que ciudadanos obedientes construyan, a partir de prácticas de autogobierno, sujetos políticos.

Esto implicaría que los procesos de educación inicial se erijan con las familias y las comunidades en un diálogo de saberes que propicie además que “los procesos de enseñanza aprendizaje, sus posibilidades, ritmos y divergencias deben ser asumidos desde los contextos diversos en que habitan nuestros niños, niñas” (Arroyo,

2016, p. 62), y que se generen nuevas metodologías, otras formas de acercarnos mutuamente y de posibilitar diálogos intergeneracionales que garanticen comprensiones de los niños y niñas de primera infancia, desde la potencia de su presente y no como posibilidad de retorno de inversiones en el futuro o de llegada a la adultez.

## Subjetividades Políticas: Posibilidades Narrativas

Como lo plantea Vommaro (2012, p. 68), “la subjetivación es también una resistencia a la dominación (abrir una grieta, sustraerse, producir lo diverso, alterativo y alternativo). Como tal, es también una forma de producir sujetos en relación con otros. Subjetivarse es ser sujeto con otros”, por lo que para los niños y niñas de primera infancia son fundamentales esos otros y otras con los que se encuentran cotidianamente, en aras de construir las percepciones, sentimientos, saberes, deseos, afectos y prácticas con los que agencian el mundo y se relacionan en él. Estos otros y otras —esenciales para cualquier proceso subjetivo— son mucho más importantes a la hora de pensar en subjetividades políticas en la primera infancia, asunto que inicia con la pregunta por cómo se concibe la política, apartándose de sus ideas más tradicionales asociadas a formas de gobierno o a distinciones entre la esfera pública y la privada, en las que sólo es posible participar desde argumentaciones lingüísticas y racionalmente elaboradas, que de manera deliberativa se expresan sobre el bien común.

En esa medida se hace necesario repensar la política y ubicarla atravesando la vida, los trazados cotidianos en los que nos movemos, en la experimentación, la novedad y el asombro con que los niños pequeños descubren el mundo y se deleitan con lo que alrededor sucede, se preguntan por qué ocurren muchas de las cosas que hemos naturalizado e impregnan sus contextos de la magia creativa que permite creer que es posible ser y hacer las cosas de otra manera. En esa medida, la política deja de ser el escenario de unos cuantos y amplía su espectro, teniendo presente que los niños

... ocupan posiciones minoritarias dentro de sus comunidades políticas, entornos sociales y en las instituciones. Dentro de dichos mundos políticos circulan simultáneamente bajo su condición de sujetos sujetados y sujetos de acción, de manera que sus acciones se consideran contextualmente determinadas y a la vez por medio de ellas contribuyen a la constitución de lo social. (Franco, 2015, p. 250)

Por ello se hace fundamental reconocer sus formas narrativas, expresiones y sentires que desde la primera infancia reflejan sus posicionamientos en relación con esos otros y otras con los que se vive el mundo común, en suma, se agencian subjetiva y políticamente y siempre en diálogo intergeneracional e intersubjetivo, que más que asegurar una ciudad para los niños, como lo expresa Tonucci (2015), propicie comprensiones que posibiliten escenarios de respeto para todas y todos, entendiendo "la infancia, no ya como etapa de la vida, como *chrónos*, como infantes de ésta o aquella edad, sino como potencia, como inicio, como interrupción, como creación, como acontecimiento, como intensidad, como *aión*, en definitiva, como experiencia" (Kohan, 2007, p. 98), que posibilite agenciamientos políticos plurales y expresiones subjetivas diversas, transformaciones en nuestros modos de relacionamiento con la vida, con lo vivo, con el mundo y con nosotros mismos, con los niños y las niñas.

Las alternativas narrativas como metodologías de frontera que construyen relacionamientos distintos, enmarcados en los cuerpos que se encuentran en un taller, en un juego o en una sesión de títeres, han sido parte fundamental del trabajo investigativo con los niños, niñas y sus familias, en aras de poder construir desde los mismos investigadores escenarios epistemológicos que deslocalicen el lugar tradicional de instalación sociopolítica y las asimetrías propias de estos escenarios y así, como lo explicitan Fernández de Oliveira y Ferrão Candau (2013, p. 286), generar procesos de decolonialidad, ya que esta implica partir de la deshumanización, y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder

y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas.

Asuntos para nada ajenos a los niños y niñas, incluyendo a los de primera infancia, en un país con indicadores de violencias hacia ellos, como lo expresa el informe de Unicef (2015, p. 16):

Las regiones más pobres del país donde viven la mayoría de las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes enfrentan una alta presencia de grupos armados no estatales y actividades económicas ilegales. El impacto del conflicto sobre los niños, niñas y adolescentes se combina, entonces, con los efectos de otras formas de violencia en el hogar, la escuela y el resto del entorno.

En esa medida las narrativas audiovisuales, las del arte, el dibujo, el juego, el movimiento y las posibilidades relacionales que los niños y niñas de primera infancia establecen en contextos enriquecidos con estas opciones, posibilitan su expansión subjetiva y van generando los primeros mojones para que puedan afirmarse subjetivamente desde el empoderamiento respecto a su cuerpo, su espacio y el de otros y otras con los que coexisten.

Descolonizar entonces las perspectivas adultocéntricas que permean aún las prácticas cotidianas de cuidadores y quienes trabajan por el bienestar de los niños y niñas, constituye un desafío importante en aras de lograr la expansión de su subjetividad política. Un desafío también pedagógico, teniendo presente que

la pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima. No obstante, lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia, pues todas las comunidades enseñan y aprenden. (Lozano, 2017, p. 275)

En ese intercambio de saberes se incluye también a los niños y niñas de primera infancia y sus experiencias, que se entretajan con las de adultos, jóvenes y muchos otros y otras en clave de existencia y humanización y de las que todos y todas podemos aprender.

En este sentido, la subjetividad política no puede ser vista como un asunto determinista o exclusivo del mundo adulto, de quienes están inscritos en procesos logocéntricos, o del lenguaje verbal o escrito, porque implicaría dejar por fuera a los niños y niñas, pero también a otros sujetos, y se establece como una perspectiva excluyente, desconocedora de otras lógicas y formas de expresión y ubicación en el mundo, lo que hace necesario ampliar las comprensiones al respecto, en lo que se coincide con Piedrahita Echandía (2015, p. 46) cuando expresa:

Existir en lo político, que no es lo mismo que la institución y la representación política, es agenciarse y dejarse contaminar por el acontecimiento, es devenir en lo micro político y llevar la vida a un plano de máxima vibración, intensidad y potencia. Se trata de existir más allá de la razón, la cognición y los afectos restrictivos o encapsulados en objetos o modelos identitarios comercializables; solo de esta manera puede emerger la experiencia del cuerpo contenida en el olvido y la vivencia del eterno presente.

En estos aspectos los niños y niñas de primera infancia pueden ser grandes maestros precisamente porque la intensidad de la vida, de los afectos, la potencia de la existencia les habita corporal y emocionalmente, con honestidad y sin subterfugios, morando el presente lo que puede constituirse como una apuesta ética y política.

Por eso las narrativas, como alternativa de subjetivación política, aparecen más allá del lenguaje y se entrelazan con otras maneras, experiencias y movimientos corporales, como lo narran Kaufmann, Martín y Fernández Tobal (2004, p. 52):

Jamás voy a olvidar la imagen de los inquietos deambuladores tomando los pinceles con pintura de unos platitos que estaban en las mesas. Transportaban esas herramientas despacito y con sumo cuidado desde el plato hasta el afiche pegado en la pared. Era una sinfonía de trazos de colores que se cruzaban y entrecruzaban una y otra vez. ¡Qué rostros llenos de sorpresa, picardía y color! Se pasaron más de veinte largos minutos yendo y viniendo con su mágica carga, dejando el camino regado de lunares multicolores ... A pesar de que no habían sido invitados, los chiquitines hicieron "la gran fiesta de color", iban y venían con total autonomía, disfrutando de este gran banquete.

Es así que los niños y niñas de primera infancia tienen autonomía, iniciativas que construyen colaborativamente y que desde el empoderamiento corporal disfrutan juntos del espacio, de las actividades cotidianas, de pintar de colores el mundo y emocionarse con él, de asombrarse radicalmente con las experiencias y disfrutar de la vida. Experiencias y prácticas éticas y políticas que a partir los gestos pequeños de encuentro van marcando sus agenciamientos vitales, pero en las que no podemos desconocer la importancia de los adultos en la constitución de estas alternativas de expansión subjetiva y la gran responsabilidad que al respecto tenemos.

La subjetividad política de los niños y niñas de primera infancia sigue siendo un campo de experimentación e incertidumbres, pero también de posibilidades, una promesa que esperamos nos permita transitar por relacionamientos más acogedores con ellos y ellas, pero también con lo vivo, con el mundo, con los otros y lo otro.

Propiciar que los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años se narren de acuerdo con sus propias posibilidades y expresiones, sus cuerpos y formas de vivir el mundo, es una manera de explicitar la expansión de su subjetividad política, de ir construyendo en el su presente y de involucrarles también con sus familias en las decisiones que les atañen. Por lo tanto, las narrativas en sus distintas dimensiones se configuran en dispositivos no sólo metodológicos, sino y ante todo éticos, de construcción



subjetiva del mundo en común, en el que es fundamental que todos y todas podamos ser parte, especialmente los niños y niñas de primera infancia, sus relatos, expresiones y sentires.

## Conclusiones

En esta reflexión se han tratado de establecer las narrativas y la subjetividad política como posibilidades de empoderamiento asequible a los niños y niñas de primera infancia, desde la reconfiguración de ambas categorías, reconociendo la importancia que tienen las nuevas formas de expresión que puedan agenciarse desde quienes habitan este momento vital. Las narrativas corporales, artísticas y lúdicas que desarrollan los niños y niñas son centrales a la hora de acercarnos a la comprensión de sus plurales mundos y formas de habitarlos, que deben vincularse con las agendas sociales para generar los acercamientos necesarios que permitan desinstalar el niño idealizado y aprender de las plurales formas de vivir la infancia y la primera infancia de manera particular.

Pensar la primera infancia es pensar los niños y las niñas con cuerpo, con necesidades y potencias, es pensar las violencias que les afectan, pero también las construcciones de paz que ellos y ellas realizan con sus cuidadores y las maneras como nos muestran otras posibilidades narrativas y de mundo.

El cuerpo es un elemento esencial para acercarnos a ellos y ellas, lo que implica que los cuerpos infantiles también aparezcan en las disputas por lo público y lo político, a fin de ampliar las significaciones que hemos construido de lo político que nos permitan pensar nuevos proyectos de convivencia y de vida en común.

Finalmente, es fundamental que en estos espacios, y en general en los distintos contextos, reflexionemos sobre la primera infancia, sobre lo que es ser niño y niña en la actualidad y las maneras en que ellos podrían expandir

su subjetividad política y sumarse a procesos sociales de transformación, asuntos sobre los que aún nos queda por investigar y trabajar, en aras de ir visibilizando las comunidades políticas infantiles que se han ido gestando y cómo éstas puedan llegar también a la primera infancia, para propiciar así formas más acogedoras de relacionamiento para todos y todas.

## Referencias bibliográficas

- Amador, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920- 1968). *Nómaditas*, (31), 240-256. Universidad Central.
- Arendt, H. (1958; 2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. Di Cauda, D. Llanos y M. C. Ospina (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, CINDE y CLACSO.
- CINDE – Unidad de Niñez, Secretaría de Bienestar Social (2016). Plan Decenal: Medellín, ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 2016/2028. Autores, autoras y compiladores: K. Cadavid Ospina, S. Robayo Noreña, L. Saleme Guzmán, J. López Lopera, L. Zuluaga Toro, A. Arroyo Ortega, J. Gil Valencia, O. Mira Rivera. Alcaldía de Medellín.
- Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes) (2007). Conpes Social 109. Política Pública Nacional de la Primera Infancia, “Colombia por la primera infancia”. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Normativa/Conpes%20109.pdf>
- Fernandez de Oliveira, L. y Ferrão Candau, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti racista e intercultural em Brasil. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editorial Abya Yala
- Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). México: Fondo de Cultura Económica.
- Franco Rodríguez, K. P. (2015). Consideraciones teóricas para construir la noción de niñez. En A. Hernández y A. Campos-

- Delgado (Coords.), *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Buenos Aires: CLACSO.
- Kaufmann, V., Marín, P. y Fernández Tobal, C. (2004). *Otra forma de ser maestros: una experiencia de inclusión de docentes en jardines infantiles comunitarios de la ciudad de Buenos Aires*. Secretaría de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Lozano, B. (2017). Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: pedagogía de mujeres negras que curan y vinculan. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Llobet, V. (2013). La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso *psi* en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En M. C. Ospina, V. Llobet y D. Marre (Comps.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Autoras: Puche Navarro R, Orozco Hormaza M, Orozco Hormaza B.C, Correa Restrepo M. Corporación niñez y conocimiento. Bogotá: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Ospina Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo Mayo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En M. V. Di Caudo, D. Llanos y M. C. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, CINDE y CLACSO.
- Piedrahita Echandía, C. L. (2015). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. España. Editorial Grao.

Unicef (2015). Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014. Recuperado de <http://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>

Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. L. Piedrahita, A. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Wulf, C. (2015). La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance. En G. J. Murillo Arango (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Antioquia.



## FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INFANCIA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CIUDADANÍA

Patricia Parra Moncad<sup>40</sup>

### Resumen

El artículo muestra los análisis preliminares del objetivo de investigación: identificar los discursos de la normatividad vigente para la formación de maestros y la educación infantil en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Es una investigación cualitativa, de enfoque hermenéutico, cuya técnica es el análisis de contenido y el instrumento es la ficha de contenido. Se concluye que se generan tensiones, en la normativa nacional los niños son considerados sujetos de derechos y se crean los mecanismos para garantizarlos; en la formación de maestros, su quehacer se centra en la formación de competencias y la gestión de los aprendizajes para el siglo XXI, y en la vida escolar se enfatiza en la formación ciudadana, la participación, la convivencia, la diversidad y la inclusión.

**Palabras clave:** formación de maestros, educación infantil, ciudadanía, educación para la paz.

40. Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia, magíster en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia, estudiante de doctorado en Humanidades, Mención Educación, de la Universidad del Rosario, Argentina. Docente ocasional de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia.  
Correo: pparramo@tdea.edu.co

*... ni la Educación ni los Educadores, pueden ser exigidos de convertirse en panacea para remediar todos los males sociales, todas las carencias, debilidades y anhelos individuales, así ésta pueda ayudar, predisponer para construir las soluciones, su acción, tiene límites.*  
(Libia Niño y Rafael Díaz)

## Planteamiento y Justificación de la Pregunta de Investigación

Este texto hace parte de la investigación “Formación de maestros en Antioquia y Chocó: una perspectiva en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía”, la cual llevan a cabo 11 universidades que hacen parte de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) del Capítulo Antioquia-Chocó.

La investigación nace por el interés de Ascofade en la formación de maestros para el momento histórico que vive el país, como es el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (Santos y Jiménez, 2016, p. 1), y lo que implica en la vida cotidiana, especialmente en los escenarios educativos, tanto en la educación formal como en los programas de atención integral para la educación infantil, en relación con la convivencia pacífica, el reconocimiento de las diferencias y el respeto por la diversidad. Para Ascofade, este Acuerdo tiene gran trascendencia, no sólo por la finalización del enfrentamiento armado entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado colombiano, sino porque constituye una oportunidad para hacer un análisis crítico de cómo en las relaciones en la calle, en la vida familiar y escolar los conflictos se resuelven de maneras inadecuadas y con frecuencia llevan a la violencia, y del papel de la educación en la formación de la comunidad educativa para mejorar dichas relaciones en procura de educar para la paz y la construcción de ciudadanía.



Como país tenemos el reto de hacer realidad el acuerdo de paz, cuya característica fundamental es la participación en el marco de la democracia, para la convivencia y la paz; hacer de la inclusión un proceso permanente, especialmente con las comunidades afectadas por la violencia y el conflicto, lo cual requiere la voluntad de los implicados en la consecución de la paz y el cumplimiento del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016).

Por ello se hace necesario comprender las prácticas discursivas en torno a la formación de maestros en asuntos tan cruciales como son la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Este apartado de la investigación se centra en un análisis particular de la política y la normatividad vigentes referentes a la formación de maestros, la educación infantil y la infancia. El interés por analizar la formación de maestros de la educación infantil parte de varios asuntos que son relevantes. Veamos:

La violencia en el país se dirige a la población más vulnerable: los niños, niñas, adolescentes, mujeres, personas con discapacidad o por elección de género diverso como la población LGTB, y a esto se agrega la violencia generada por el conflicto armado. Los noticieros día a día muestran las altas cifras de violencia hacia los niños y las niñas en nuestro país. Según Karen Abudinen, directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, “entre enero y agosto de este año se han registrado 7.106 casos de maltrato infantil, lo que representa 29 casos diarios” (Aguirre, 2017). Abudinen agregó que en el año 2016:

... ingresaron 10.951 casos por maltrato, es decir, 30 casos diarios se registraron el año pasado y, de ellos, 7.699 correspondieron a maltrato por negligencia, 2.615 a maltrato físico y 572 a maltrato psicológico.

Frente a la violencia sexual, el reporte del año pasado alcanzó 10.715 casos, mientras que en el periodo comprendido entre enero y agosto de 2017, se reportaron 7.540 casos en toda Colombia, con un promedio de 31 casos diarios. (Aguirre, 2017)



Por lo enunciado, es que tiene sentido el análisis de la normativa que existe relacionada con la formación de maestros y la educación infantil, pues la educación para la paz y la construcción de ciudadanía son relevantes en los procesos educativos y la formación de los ciudadanos de este país desde los primeros años hasta la educación superior.

## Objetivo General y Objetivos Específicos

Los objetivos de la investigación son los que se enuncian a pie de página<sup>41</sup>, pero para este artículo el objetivo es el siguiente: Identificar los discursos de la normatividad vigente relacionada con la formación de maestros y la educación infantil en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

## Fundamentos Teóricos

Los conceptos centrales del proyecto relacionados con la temática que se presenta son: formación, construcción de ciudadanía, educación para la paz y la normativa vigente.

... en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella ... En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 1996, p. 40)

Vista así, la formación es un proceso que se lleva a cabo de forma permanente en la vida cotidiana, día a día, es

-----  
41. **General:** Develar los sentidos de las prácticas discursivas en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Específicos: Identificar las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las escuelas normales y en las facultades de educación. Deconstruir las prácticas discursivas y de los maestros en relación con la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Comprender las relaciones y tensiones que emergen de los discursos en la formación de maestros y sus prácticas.

lo que se apropia del entorno cultural que se habita, pues como dice el traductor del texto de Gadamer:

El término alemán *Bildung*, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues, tanto el proceso por el que se adquiere cultura (Gadamer, 1996, p. 38)

Para esta investigación la formación no es algo que se alcanza con un curso, una norma o un título, es algo que se construye en la vida y con la vida, es decir que de manera explícita o implícita son acuerdos colectivos que viven las comunidades.

La formación docente en Colombia no ha sido producto de la deliberación, el diálogo y la concertación colectiva, las directrices han estado permeadas por los discursos y declaraciones mundiales sobre educación, que por ser externos tardan algunos años en ser apropiados en las universidades y en la escuela, de tal modo que los argumentos de esos discursos y declaraciones con frecuencia no logran permear el quehacer educativo de los docentes en las interacciones educativas con las comunidades.

La construcción de ciudadanía es el proceso formativo que se lleva a cabo en las instituciones educativas, y según Chaux, Lleras y Velásquez se refiere a:

Vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente representa diversos retos. Por un lado, está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. (2004, pp. 18-19)

Lo que invita a realizar acuerdos colectivos a través de la participación democrática mediada por el diálogo, el reconocimiento de las diferencias, el respeto y el consenso de las comunidades. La propuesta de competencias ciudadanas, en el país, se ha centrado en tres ámbitos:

1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática, y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). De este modo, la construcción de la ciudadanía se hace tanto desde el ejercicio ciudadano como desde la consolidación de los saberes que implica, en los diferentes niveles escolares que existen en el país.

La educación para la paz reconoce el conflicto como parte de la vida cotidiana en las interacciones de los seres humanos. Pretende formar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos, la eliminación de la violencia y la exclusión. "Educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula; de lo contrario, se arriesga a caer en una retórica vacía" (Herrero, 2003, p. 291), porque la negociación y mediación de los conflictos plantean la pregunta por la ética en la vida diaria escolar, ponen en cuestión la práctica de enseñar de manera memorística valores, decálogos de buen comportamiento y principios de obediencia que niños, niñas y adultos repiten sin confrontar (Parra, 2013). La educación para la paz confronta las relaciones con los otros, el actuar propio y el sentido que se tiene de la convivencia, la identidad, los derechos humanos, el ejercicio de la democracia, etc.

Respecto a la normativa vigente, se identifica que esta obedece a los acuerdos internacionales en los que ha participado el país, entre ellos:

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990), en la que los países miembros se comprometen con el mejoramiento de la calidad educativa de sus países y para ello buscan satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje y la formación docente para acercarse a las comunidades y poblaciones desfavorecidas como los niños, las niñas y sus familias.
- La Educación para todos en las Américas (Unesco, 2000), que ratifica los compromisos anteriores y hace énfasis en la formación docente y la comunidad

para la vida democrática en la escuela, el ejercicio de la participación, la ciudadanía, la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de la exclusión de las poblaciones más vulneradas; reconoce la necesidad de programas para el desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años, y la formación de las familias para que participen en los procesos educativos de sus hijos.

- Los objetivos del milenio (Unesco, 2005), ratifican los acuerdos anteriores después de evaluar los alcances de la Declaración de 1990; se mantienen los compromisos de aumentar los programas de atención integral para los niños y niñas menores de seis años y todas las personas que se encuentran estudiando, disminuir las formas de exclusión, mantener los proyectos de: educación para todos, participación de familias y comunidades y formación de los docentes para que los estudiantes tengan aprendizajes básicos para toda la vida.

Los acuerdos anteriores han dado lugar a que la normativa nacional incluya cambios en la educación, así:

En la Constitución de 1991 la educación se constituye en un derecho fundamental y un servicio público, como se declara en el Artículo 67.

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, incluye el nivel de preescolar con tres grados y la participación de la comunidad educativa, y establece en el artículo 104 que: “el educador es el orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (MEN, 1994). Determina, además, las finalidades de la formación de educadores cuyos fines generales, según el artículo 109, son:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de

pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (MEN, 1994)

El Congreso expidió varias leyes en favor de la infancia. Veamos: la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, cuya finalidad es “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (p. 1); la Ley 1295 de 2009, que reglamenta la atención integral de los niños y niñas de primera infancia, y la Ley 1804 de 2016, que establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. El Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPR), con el Decreto 4875 de 2011, creó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. En 1996, iniciaron los planes nacionales decenales de educación 1996-2005, 2006-2016 y 2016-2026, los cuales han puesto atención a la infancia: El primero propuso ampliar la cobertura educativa para el nivel de preescolar, el segundo y el tercero sugieren ampliar la cobertura en los programas de atención integral y de educación inicial/infantil, formar maestros para mejorar la calidad educativa y promover la formación ciudadana y la participación familiar y comunitaria, asuntos que se ratifican en el tercero.

El presidente Ernesto Samper expidió varios decretos relacionados con la formación docente, a saber: el 0709 de 1996, dirigido a la cualificación de los programas de formación de maestros; el 3012 de 1997, que reestructuró las Escuelas Normales para la formación de los maestros del nivel preescolar y de básica primaria, y el Decreto 272 de 1998, que regula la calidad de los programas de pregrado y posgrado en el país y propone la pedagogía como disciplina fundante de la formación de maestros y los núcleos del saber pedagógico. En el gobierno del presidente Andrés Pastrana se estableció el Estatuto de profesionalización docente por medio del Decreto 1278 de 2002.

Durante el mandato del presidente Álvaro Uribe, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamentó la evaluación de docentes y directivos con el Decreto 2715 de 2009, y con el 0240 de 2012 modificó el artículo 16 de dicho Decreto en lo referente al ascenso docente, y el Decreto 2035 de 2005 reglamentó la formación de profesionales no docentes. También se establecieron las condiciones mínimas de calidad de los programas en la educación superior por medio del Decreto 2566 de 2003. Con la Ley 1188 de 2008, el Congreso de la República de Colombia reguló el registro calificado de la educación superior, y el MEN lo reglamentó con el Decreto 1295 de 2010. Las resoluciones 5443 y 6966 del 2010 reconocen la educación y hacen exigencias para que los docentes tengan una formación en lo que se ha llamado las competencias para el siglo XXI: segundo idioma (inglés), el uso de las TIC, razonamiento matemático, habilidades comunicativas y el reconocimiento de la diversidad; el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 18583 de 2017 reiteran las competencias anteriores.

El MEN diseñó los lineamientos curriculares de preescolar (1998) y los lineamientos y estándares de las competencias ciudadanas (2004) para las instituciones educativas del país. Durante el gobierno de Juan Manuel Santos, el Congreso creó las Leyes 1620 de 2013 sobre el sistema nacional de convivencia escolar y la 1732 de 2014, sobre la cátedra de la paz en las instituciones educativas del país; la primera fue reglamentada mediante el Decreto 1965 de 2013 (MEN), en cuanto a la segunda, se estableció su obligatoriedad y reglamentación por medio del Decreto 1038/2015; estos dos últimos decretos detallan los procedimientos a seguir cuando hay situaciones que afectan negativamente la convivencia.

## Diseño Metodológico

Esta es una investigación cualitativa, de enfoque hermenéutico, la técnica utilizada es el análisis de contenido, y el instrumento es una ficha de contenido de

la normatividad existente en el país que rige la formación de maestros en los últimos años; la ficha de contenido permite rastrear lo que emerge sobre la formación de maestros en lo relacionado con la educación para la paz, la construcción de ciudadanía y la educación inicial en el país.

Los documentos analizados fueron los siguientes: Leyes: 30/1992, 115/1994, 1098/2006, 1188/2008, 1295/2009, 1620/2013, 1732/2014, 1804/2016. Decretos: 0709/1996, 3012/1997, 272/1998, 1278/2002, 2566/2003, 2035/2005, 2715/2009, 1295/2010, 4875/2011, 0240/2012, 1075/2015, 2450/2015, 1038/2015. Resoluciones: 6669/2010, 5443/2010, 18583/17. Planes decenales de educación: 1996-2005, 2006-2016 y 2016-2026; Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores de 2012; Acuerdo por lo Superior 2034/2014, y Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera de 2016. Después de realizar la ficha de contenido de cada una de las normativas mencionadas, se procedió a codificar, agrupar y categorizar la información para hacer el análisis en diálogo con otros autores.

## Análisis y Resultados Preliminares

Se presentan tres categorías que emergen del análisis de las normativas vigentes en el país.

### Niño Sujeto de Derechos al que se debe Garantizar una Vida Digna

Al hacer el análisis de las normas vigentes se observa que en aquellas cuyo tema son los niños, niñas o adolescentes, se les considera sujetos de derechos, lo cual implica un cambio en las relaciones y miradas sobre ellos, se transita de la idea de un niño como objeto, un ser incompleto, incapaz, a un ser humano pleno que requiere protección integral en razón de su proceso de



desarrollo, dotado de capacidades para vivir dignamente y construir identidad en la convivencia familiar, y por ello necesita condiciones para tener una vida digna, por tanto “no son vistos como objetos de caridad —como es el caso del enfoque basado en necesidades—, sino como individuos que exigen el cumplimiento de sus derechos legales” (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008, p. 36). Lo relevante de esta transición se expresa en la normativa nacional, la obligatoriedad de garantizar sus derechos la establece la Ley 1098 de 2006 en el artículo 2. A su vez, la Ley 1295 de 2009 garantiza que el Estado vele por sus derechos: tener una vida digna para lograr un desarrollo armónico y adecuado a través de programas educativos y de atención integral para la primera infancia que deben liderar las instituciones estatales. El Decreto 4875 de 2011 crea las condiciones para que se implemente la Estrategia de Cero a Siempre y así garantizar lo que establece la Ley 1098. Los programas de atención integral garantizan educación, salud, alimentación y recreación, sin discriminación alguna; lo que implica procesos de inclusión y reconocimiento a la diversidad y con esto la construcción de ciudadanía y la educación para la paz. Además, exigen la garantía de los derechos, de la cual todos somos corresponsables.

A estas normativas se agregan los Lineamientos de Preescolar, en los que se reconoce el derecho de los niños y las niñas a participar y obliga a los adultos y organizaciones a generar las condiciones para escuchar su voz (MEN, 1998).

### Tensión de la Formación Docente

En el análisis de las normativas para la formación de maestros se observa que en 1996, según el Decreto 0709, esta debía ser científica, investigativa, en valores humanos, con fortaleza pedagógica y una disciplina específica; el Decreto 3012 de 1997 hacía énfasis en la formación pedagógica de los docentes de las normales, con similares características; el Decreto 272 del 1998 proponía las condiciones de calidad para la creación de programas,

se centraba en la importancia de la formación humana y pedagógica y planteaba un plan de estudios organizado por núcleos del saber pedagógico, lo anterior reafirma un interés por la formación pedagógica de los docentes.

Las resoluciones 5443 y 6966 de 2010, la Ley 2450 de 2015 y la Resolución 18583 de 2017 plantean un giro a los lineamientos para las instituciones formadoras de maestros, se debe hacer énfasis en las siguientes competencias: cuatro habilidades comunicativas (leer escribir, hablar y escuchar), el aprendizaje de un segundo idioma (especialmente el inglés), el uso de las TIC, el razonamiento matemático y el reconocimiento de la diversidad. De acuerdo con lo planteado por Martínez Boom, estas exigencias son “respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales o internacionales” (2004, p. 15). Esas exigencias para los maestros tienen que ver con el interés del Estado de hacer la escuela accesible e incluyente, por ello la gratuidad y la necesidad de la permanencia es lo que el autor llama “desbloqueo de la escolarización”, por ser una “necesidad social imprescindible y un elemento organizador de la sociedad” (Martínez, 2004, p. 132).

En esa normativa nacional para las universidades formadoras de maestros también está el currículo, y en ella se alude a la formación de competencias que se evalúan al finalizar el nivel profesional con las pruebas Saber Pro. Con esto se transforma el quehacer docente que, según Zuluaga, es la enseñanza, porque le da dominio y legitimidad a la práctica educativa ya que “la pedagogía se entiende como la disciplina que conceptualiza, aplica, y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1985). La evaluación por competencias es un asunto que queda por analizar.

## Tensión en la Formación para la Ciudadanía y Educación para la Paz

Otras normativas sobre la formación en la escuela son las que se refieren a la formación para ciudadanía y educación para la paz, pues se espera que se puedan llevar a la escuela, como dicen Binauro y Muñoz: “La escuela necesita no solo de aprendizajes académicos, sino de aprendizajes vitales que le sirvan al alumnado para aprender a convivir y a resolver los conflictos mediante el diálogo y desde actitudes básicas como la empatía y la escucha activa” (2007, pp. 6-7). La escuela es considerada el escenario adecuado para la formación de nuevas ciudadanías a través de la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad, en un compromiso con la justicia y la paz, porque allí se construye el modelo de convivencia, por tanto, la educación estaría en la responsabilidad de apoyar la situación de finalización del conflicto en nuestro país, que implica el ejercicio de la participación desde una perspectiva democrática e incluyente.

Para lograrlo se tiene el respaldo de documentos emanados del MEN como los Lineamientos de la Educación Preescolar, las Competencias Ciudadanas, las leyes 1620 de 2013 y 1732 de 2014 y el Decreto 1965 de 2013 de la Cátedra de la paz. Pero también existen otros que sólo se centran en lo procedimental, y su accionar queda supeditado al procedimiento jurídico sin dar lugar a la implicación de ese accionar en lo ético, formativo, transformativo y potenciador de los seres humanos y sus comunidades; incluso en los comités municipales, departamentales y nacionales la participación está dada por los altos puntajes en las Pruebas Saber, y se deja así la construcción de ciudadanía y la educación para la paz en acciones y puntos que se consultan en los manuales de convivencia.

La tensión que se enuncia en estas normativas es que la vida de la escuela, además de los aprendizajes, demanda la formación para la convivencia, el ejercicio de

la ciudadanía, la resolución de conflictos y la educación para la paz, pero las condiciones de calidad con las que evalúan a las instituciones formadoras de maestros lo enuncian de manera breve y sucinta, pues lo relevante son las competencias para el siglo XXI.

Lo mismo puede decirse sobre los planes para la educación que no se limitan a los periodos de los gobernantes y desde 1996 se hace el Plan Nacional Decenal de Educación. En ellos se reitera la prioridad de la formación y dignificación de los maestros junto a la importancia de iniciar los procesos educativos con los niños y niñas desde los primeros años de vida, y aunque estos planes dan respuesta a las problemáticas enunciadas en los acuerdos internacionales como Educación para Todos (1990, 2000, 2005), en las condiciones de calidad con las que evalúan a las instituciones formadoras de maestros la prioridad son las competencias del siglo XXI. Con dichos planes el país intenta cumplir con los retos, ejemplo de ello es el Plan sectorial para la educación 2002-2006 (MEN, 2003), que centra su interés en la calidad de la educación ampliando la cobertura, que en promedio era del 75 % entre los 5 y 17 años, y más bajo en las zonas rurales, mientras en el nivel de preescolar era en promedio del 35 %. El Plan sectorial busca ampliar la atención a las poblaciones vulnerables; aumentar el ingreso a la educación superior, técnica y tecnológica, y los puntajes de las pruebas Saber como evidencia del mejoramiento de los aprendizajes.

## A Modo de Conclusión

Quedan varios retos a las universidades formadoras de maestros de niños, niñas y adolescentes:

El más importante es el análisis crítico sobre estas normativas que de por sí generan tensión, ya que implican un quehacer pedagógico centrado en competencias del siglo XXI, y diseñar las estrategias pedagógicas que logren hacer de la educación un asunto que se construye día a día para los seres humanos que habitan los escenarios

educativos, y que permitan vivir democráticamente los procesos educativos con la rigurosidad científica que la vida académica implica.

Analizar críticamente la preocupación de las instituciones formadoras de maestros por los ránquines mundiales con los que suelen medir las universidades, cuyos impactos no implican la calidez de las relaciones entre los seres humanos, ni mejores abordajes para resolver los conflictos en la vida cotidiana de las personas.

Diseñar líneas de investigación y formación para la construcción de ciudadanía y educación para la paz en escenarios educativos diversos, que aporten a las políticas públicas del país para consolidar líneas de acción y de inversión que permitan mejorar y/o hacer realidad en el país la convivencia democrática y respetuosa de las diferencias.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre Fernández, R. (2017, 19 de septiembre). En Colombia se registran 29 casos de maltrato infantil diarios: ICBF. *El Colombiano*. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/colombia/maltrato-infantil-en-colombia-estadisticas-oficiales-YY7331515>
- Binaburo, I. y Muñoz, M. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/fa29ee02-577b-451d-8b4a-2c8a6644d842>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre, 2006). Ley 1098, "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". *Diario Oficial*, 46.446. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)

Departamento Administrativo de la Presidencia de la República de Colombia (DAPR) (2011). Decreto 4875 de 2011, "Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia —AIPI— y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia". *Diario Oficial*, 48.291.

Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 6.ª ed. (Traducción de A. Agud y R. de Agapito). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285- 298

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (8 de febrero, 1994). Ley 115 de 1994, "Por la cual se expide la Ley General de Educación". *Diario Oficial*, 41.214. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (17 de abril, 1996). Decreto 0709, "Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional". *Diario Oficial*, 42.768.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (1998). Preescolar. Serie Lineamientos Curriculares. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (30 de junio, 2010). Resolución 5443, "Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (6 de agosto, 2010). Resolución 6966, "Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2013). Decreto 1965, "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar

y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630\\_archivo\\_pdf\\_Decreto\\_1965.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (17 de diciembre, 2015). Decreto 2450, "Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación".

Niño Z., Libia E. y Díaz B., Rafael (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 12.

Organización de las Naciones Unidas (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco, CEPAL, ONU Habitat, OIT, FAO, PNUD. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2797-objetivos-desarrollo-milenio-mirada-america-latina-caribe>

Oyarzún, Ch. A., Dávila, L.O., Ghiardo, S.F. y Hatibovic, D.F. (2008). ¿Enfoque de Derechos o Enfoque de Necesidades? Modelo de gestión para el desarrollo de un sistema local de protección de derechos de la infancia y adolescencia. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores (SENAME), Centro de Estudios sociales CIDPA. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/ENFOQUE.pdf>

Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Revista Senderos Pedagógicos*, (4), 69-76.

Santos, J. M. y Jiménez, T. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Unesco, Unicef, PNDU y FNUAP (2000). Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional.

Unesco (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

Zuluaga, O.L. (1985). El trabajo histórico y la repercusión de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, (3), 66-72.





## LA CULTURA DEL ENCUENTRO DENTRO DE LA POÉTICA DEL TEATRO DE LOS SENTIDOS<sup>42</sup>

Enrique Vargas<sup>43</sup>  
Andrea Ascuntar<sup>44</sup>  
Ana María Gómez<sup>45</sup>  
Nelson Jara<sup>46</sup>

### Resumen

El presente texto tiene el propósito de compartir algunas de las herramientas que ha creado durante más de 20 años Enrique Vargas y su Compañía Teatro de los Sentidos, con el fin de contribuir a la creación de una *cultura del encuentro* que imagine nuevos caminos para la construcción de la paz en nuestro país. En un principio se hablará sobre el nacimiento de la Compañía dentro del contexto colombiano y la relación alternativa que ésta creó con respecto a la relación entre actores y espectadores; cómo dicho funcionamiento se ha modificado en la búsqueda por crear experiencias poéticas cuyos elementos fundamentales son la escucha, la memoria del cuerpo y el juego, esenciales para construir una *cultura del encuentro*. Estas son las tres ideas que se desarrollarán a profundidad en la ponencia y que se

42. Teatro de Los Sentidos, Barcelona, España.

43. Director y dramaturgo de la Compañía Teatro de Los Sentidos, Barcelona, España.

44. Especialista en Lenguaje Sensorial y Poética del Juego de la Universidad de Girona, España. Correo: andrea@teatrodelosentidos.com.

45. PhD Estudios Teatrales de la Universidad Complutense de Madrid. Correo: ana.gomez.valencia@correounivale.edu.co.

46. Actor de la Compañía Teatro de Los Sentidos.

proponen como elementos principales para reflexionar sobre la educación de la primera infancia en Colombia. Por último, se hará un énfasis en cómo la Compañía del Teatro de los Sentidos construye experiencias poéticas trascendentes basadas específicamente en el lenguaje sensorial.

**Palabras clave:** teatro sensorial, paz, Colombia.

## Contexto Colombiano y Creación del Teatro de los Sentidos

La semilla que dio fruto a la poética del Teatro de los Sentidos surgió del propio territorio colombiano, de su realidad, sus lenguajes, sus precariedades, sus excesos y sus reinventaciones. Enrique Vargas inició su búsqueda desde la infancia, en los laberintos que creaba dentro de los cafetales del pueblo donde vivió:

Al principio me iba entre las casitas de las plantas de café como un acto transgresor, para poder ir a los pequeños lugares prohibidos; después para sorprender a mis primos que los domingos venían de la ciudad. Siempre llegaban con trenecitos eléctricos y yo, entre semana quería crear juegos más interesantes que sus juguetes de ciudad ... construía laberintos, muchos juegos, buscaba la piel seca de las serpientes o sus nidos y creaba la repentina aparición de un río. (Pagliaro, 2016, p. 45)

Más tarde, en su juventud (1974), se dedicó a investigar sobre la relación entre el teatro, los rituales, los mitos y los juegos de los indígenas en la zona del Amazonas y sobre el imaginario de la cultura campesina colombiana. Impregnado, entonces, de las huellas culturales que pueden dar cuenta del significado de nuestro territorio, fundó un laboratorio para la investigación sobre la percepción sensorial en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, y creo una cátedra titulada *la imagen dramática*. En esta búsqueda, él y un grupo de estudiantes terminaron realizando su laboratorio en los sótanos de la Nacional, a donde fue enviada su investigación como 'castigo'. Estas circunstancias adversas no frenaron la búsqueda,



sino que incluso la potencializaron. Las ganas, como dice Enrique, de “jugar”, convirtieron una situación adversa en un camino; comenzaron a explorar la oscuridad y a construir laberintos, y esto los llevó a crear la obra que dio a conocer a Enrique Vargas y a sus compañeros en muchas partes del mundo: *El hilo de Ariadna*. Cuenta Enrique:

“Aquí nadie entiende qué es lo que hace Enrique Vargas”, me dijo el rector de la Universidad, Antanas Mockus, cuando se cruzó conmigo en un pasillo. Con Antanas tenía una buena relación, él creía en mí, pero no podía seguir protegiéndome de las presiones de otros profesores. Yo por aquel entonces trabajaba en *El hilo de Ariadna*, en los subterráneos de la Universidad. (Pagliaro, 2016, p. 77)

En suma, se ve que dicho lenguaje teatral nace de este territorio colombiano, de sus colores, sus formas, sus sonidos, sus tradiciones y su historia. Y como se dijo con anterioridad antes de su realidad.

## La Cultura del Encuentro y el Teatro de los Sentidos

Desde sus inicios, el Teatro de los Sentidos creó algo que parecía imposible. Un proyecto en el que nadie creía, un proyecto al que nadie le veía un futuro: Hacer obras de teatro para una sola persona; construir experiencias para una o para pocas personas. Esas personas ya no serían espectadores sino viajeros, y estos actores ya no serían intérpretes sino habitantes. Y lo más importante era lo que ocurría entre ambos, aquel encuentro trascendente.

Hacer algo imposible es la clave para abrir nuevos caminos de creación. “Cuando uno como viajero entra a una obra del Teatro de Los Sentidos, uno es conocimiento haciéndose, a cada paso sucede una intimidad, un silencio que permite descubrir lo que uno no sabía que ya sabía”. Esta es la pauta fundamental para salir al encuentro con otros, la escucha primera de sí mismo, la música que inspira el reconocimiento del otro en mí, lo que nos hermana y nos reúne. Para poder construir una

cultura del encuentro debe existir antes un deseo de construir el espacio propicio para que el “acontecimiento” del encuentro se dé.

El deseo del Teatro de los Sentidos era y sigue siendo crear un encuentro íntimo entre el actor y el público. Un encuentro directo, verdadero; una relación sujeto-sujeto para que el público sea protagonista de su propia historia. El deseo era, y sigue siendo, construir experiencias poéticas trascendentes que logren generar un proceso de transformación en aquel que las transita. Ahí está el punto vital para crear una cultura del encuentro.

### ¿Qué significa este encuentro entre el actor y el público?

Cuando elegimos hacer teatro no para “decir cosas” sino para escuchar al espectador, un espectador que ya no es un ser pasivo, alejado y en oscuridad sino un ser “imaginante” que camina, huele, toca, habla, canta, abraza y mira a los ojos de los intérpretes; intérpretes que ya no son seres alejados, distantes, refugiados en focos de luz y en un escenario sino habitantes cercanos, acompañantes de esa experiencia, seres que han cultivado la escucha profunda y que a través del contacto piel con piel con los imaginantes pueden incluso lograr escuchar sus almas; porque *el alma está en la piel*. Escuchar al espectador implica ejercitarse en el acto de la *Otredad*, permitir que aquello que soy, pienso y siento sea atravesado por otro a quien me doy. Según Lévinas (2014) es la única forma de encontrar la trascendencia: escuchar al otro, ponerme en relación con el otro, es el otro quien me muestra quién soy.

Este encuentro directo, cercano, íntimo; esta relación entre el espectador o imaginante y el actor o intérprete crea el espacio para la escucha mutua. En la medida en que escuchamos al otro nos estamos escuchando a nosotros mismos y estamos entonces creando espacios para el encuentro.

En nuestras obras y procesos de aprendizaje investigamos sobre “la escucha” como base para la comunicación; para poder compartir una experiencia. Cuando escucho al otro me estoy escuchando a mí mismo, y estoy en un diálogo verdadero que permite siempre la creación de espacios para la imaginación. Escuchar quiere decir *qué cosas necesita el otro antes de hacer una propuesta*, cómo crear curiosidad en el otro para invitarlo a entrar en el juego o la experiencia que proponemos. Cómo creamos un silencio de escucha mutua, un papel blanco que nos permita crear experiencias poéticas, contar historias. Hablar para escuchar: esta es la semilla que da fruto a la cultura del encuentro.

### ¿Cómo se aprende a hablar para escuchar?

En las experiencias poéticas que se crean en la Compañía Teatro de los Sentidos, los habitantes, es decir, los integrantes de la compañía hablan, miran, respiran, tocan, cantan, están, para escuchar al otro, para escuchar sobre todo sus silencios. En los silencios, es en donde realmente se está escuchando al otro, no en las palabras.

Es una paradoja, al escuchar al otro escucho a ese otro que hay en mí. Esta escucha de ese otro que hay en mí permite un diálogo sin palabras, abierto y fluido, permite una conexión con lo que el otro es, no con lo que el otro dice, es el silencio entre las palabras lo que verdaderamente comunica. Esta idea puede resultar fulminante y no apta para nuestra mente occidental reducida a la razón positivista; nuestro director, Enrique Vargas, la relaciona con otra pregunta, aún más desafiante: ¿cómo hablar para escuchar? Parece que estamos pisando un terreno movedizo, hemos aprendido que el que escucha no habla, y quien habla solo escucha lo que él mismo está diciendo, entonces ¿cómo hacer a un mismo tiempo las dos acciones?

Parece que la clave está en los silencios, en dejar que el otro entre en los silencios, participe y complete el

imaginario de lo que estamos hablando o compartiendo. No damos respuestas, damos preguntas que permiten seguir abriendo puertas, seguir hablando. No damos respuestas; hablamos para escuchar, no para imponer; elaboramos preguntas, no soluciones. Trabajamos para el arte de la escucha del otro, que es al final el arte para escucharnos a nosotros mismos.

## La Experiencia del Juego

Desde hace más de veinte años el Teatro de los Sentidos ha desarrollado un proceso de aprendizaje, investigación y creación sobre el juego, la memoria del cuerpo y la poética de la experiencia como bases para la creación en procesos individuales y sociales. El juego me acerca a un encuentro conmigo, al reencuentro con la memoria de mi cuerpo.

Mediante el juego recuperamos el cuerpo como fuente de conocimiento, de memoria y expresión. En nuestro cuerpo palpitan aún las memorias del primer amor, de las calles que hemos recorrido, las ventanas que hemos abierto, los lugares que hemos conocido, los secretos que nos han susurrado, y las historias que nos han contado y las que hemos vivido. Mediante el juego y el lenguaje sensorial podemos volver a escuchar nuestro cuerpo, sus memorias, sus olores, sus sonidos, sus músicas y las imágenes claras o borrosas que están impresas como una huella en cada rincón de nosotros.

Jugamos a la transformación de la vida real; juego por divertirme, por cambiar la realidad, imaginarla diferente, transformarla entre todos. En medio de esta transformación estoy compartiendo, cambiando el entorno, cambiando al otro y me estoy transformando a mí mismo. Si jugamos, todo es posible. El juego es más viejo que la misma cultura.

Entendemos el juego y todos sus elementos como inicio para la creación de nuestras experiencias dramatúrgicas: la curiosidad, el inicio, las reglas, el riesgo, el asombro, el viaje, los héroes, las dificultades, el final. En la estructura



del juego, cualquiera que este sea, simple o más estructurado, están las bases para la creación. En estos juegos el público participa, crea, juega, toca y siente como lo afirmamos al inicio.

Pero lo esencial al jugar es la necesidad de participar, de vivir una experiencia. Vivir una experiencia quiere decir que el niño que todos tenemos pueda soñar, viajar e imaginar, y aún más importante, que, en este viaje o sueño, nosotros somos los protagonistas. Cuando imagino, viajo y participo tengo una experiencia trascendente, sucede una transformación.

### Creación de Espacios para la Cultura del Encuentro

Invitamos a crear en un proyecto que parezca imposible, un proyecto en el que nadie crea, en el que nadie vea un futuro. Un proyecto de verdadero encuentro, de experiencia sentida. Un proyecto de educación en donde no hay espectador pasivo que recibe solo información, sino un imaginante que es consciente de su poder, el poder de la imaginación. Crear educación de piel a piel, de experiencia individual, de escucha. Experimentar y construir el conocimiento; las experiencias son el conocimiento, enriquecer al individuo para salvar al colectivo.

Si queremos crear cultura del encuentro y del diálogo, crear memoria desde la educación inicial, desde la niñez, el camino no es imponer una transformación, el camino no es querer cambiar al otro a través de nuestras intervenciones. El camino es crear espacios para la imaginación, universos infinitos para los sentidos, crear espacios para compartir experiencias, para compartir vida, para compartir oficios, para aprender haciendo y escuchando.

Los formadores, talleristas y profesores somos canales para facilitar que el niño sea el protagonista de su proceso educativo; no les explicamos el entorno, transitamos juntos este espacio que nos rodea. Debemos crear historias, experiencias y retos. El aprendizaje debe estar lleno de

riesgos que llamen con curiosidad a la participación del niño; crear ambientes en los que puedan iniciar una aventura, experimentar, ser héroes, ir siempre hacia la búsqueda de la siguiente puerta. Debemos ayudar para que los niños se conviertan en imaginantes.

### Herramientas prácticas para la aplicación de la poética del Teatro de los Sentidos en pro de una cultura del encuentro.

En nuestra opinión, la única manera de imaginar, como dijimos en un principio, nuevos caminos para la construcción de la paz en nuestro país, es a través de la práctica continua de la experiencia trascendente. El Teatro de los Sentidos y Enrique Vargas han desarrollado una poética teatral que se fundamenta en el hacer, en la memoria del cuerpo, en la sinestesia, y sobre todo en la escucha, el silencio y el juego; elementos fundamentales para ayudar a nutrir una cultura del encuentro en nuestro país.

En los talleres del Teatro muchos de sus estudiantes viven una apertura hacia el universo, una apertura hacia la búsqueda de relaciones sujeto-sujeto y no sujeto-objeto, en suma, se relacionan con todas las herramientas de las que hemos hablado anteriormente, y a través de dicho proceso, en la mayoría de los casos, se experimenta una transformación, una nueva forma de relacionarse con la realidad, una búsqueda por encontrar puntos de encuentro con los demás, con el entorno y consigo mismos. Esto sería lo que de manera concreta podría realizarse en Colombia y más aún con la primera infancia.

A manera de ejemplo, nos parece importante compartir las primeras experiencias que, para atravesar dicho aprendizaje, Enrique Vargas propone en los inicios de la formación que imparte la Compañía:

Se propone realizar un viaje a través de la relación con los demás, la relación con el entorno y la relación consigo mismo: son tres niveles que Erich Fromm (2001)

reinterpreta sobre el concepto de hombre en Marx, y que para él caracterizan un fenómeno de transformación. Argumenta que la des-enajenación del hombre sólo se da en un intercambio entre él y la naturaleza. Así el hombre identifica su existencia y esencia, supera la separación y el antagonismo entre sujeto y objeto, y ocurre la humanización de la naturaleza; un mundo en el que el hombre no es ya un extraño entre extraños (Fromm, 2001, p. 79).

Para invitar a transitar estos tres niveles a través de una experiencia sentida, Enrique Vargas propone unos ejercicios que conducen a la escucha de estos tres focos, desde el exterior al interior.

### ***Relación de cuerpos entre sí a través del juego.***

Juegos de cuerpos, en los que se entra en una atmósfera lúdica y en un ambiente de intimidad. Juegos tan tradicionales como hacer botes de tres, de cuatro y durante la creación de esos pequeños grupos efímeros mirarse a los ojos y decirse el nombre; jugar a hacer un enredo de manos y piernas e intentar zafar ese nudo; jugar en parejas a competir por tomar un pañuelo que está en el centro del espacio, etc.

### ***Relación del ser con el entorno.***

En este nivel, cerrar los ojos es una acción esencial, esto permite a los “imaginantes” ir cambiando la calidad de su piel. El juego central de este segundo estadio es el de “la hoja y el viento”. Aquel que hace de hoja, cerrará los ojos y será animado —no manipulado— por aquellos que son viento. Estos últimos escuchan con los ojos abiertos, a través de la piel, aquellas hojas. Es un ejercicio en el que cada cual, según Enrique, va en busca de su energía. En su texto *La magia de los sentidos*, David Abram cita un verso de un poema de Rilke: “Ah, no ser separado, ni por la más mínima partición verse apartado de la ley de las estrellas. Lo interior, ¿qué es eso, sino cielo intensificado, surcado por pájaros y preñado de vientos de bienvenida?” (2000, p. 253)

Citar este verso de Rilke es un hábito que Enrique Vargas sostiene en cada taller y espacio formativo, para denotar la relación del individuo con el mundo que lo rodea, la interrelación permanente entre los seres que habitamos este planeta, aquellas huellas mnémicas y arquetipales que preceden nuestra existencia.

### **Relación del ser consigo mismo.**

Paradójicamente, esta relación sólo se puede dar en compañía de otro. Y aquí es donde la escucha, la oscuridad y el silencio desempeñan un papel fundamental.

Para entenderlo de manera pragmática, vamos directamente al ejercicio que Enrique propone: en parejas, uno es ciego y el otro lo guía. El ciego empieza el viaje con una pregunta secreta que no le dice al guía, el guía lo escucha a través de su silencio, de su piel y de su respiración, y busca animarlo, no manipularlo, al animarlo busca darle ánima, alma; el ciego escucha al guía desde su piel, desde el olfato, desde el sonido, desde sus longitudes de onda.

En esta profunda escucha hay un punto de encuentro. El ciego escucha a su guía, y el guía escucha al ciego, ambos toman constantemente las decisiones de qué hacer, una escucha mutua, buscan constantemente un punto de encuentro; el guía crea una experiencia para el ciego desde la curiosidad. En esta relación, hablar y escuchar son una misma acción; en el habla no se usan palabras, pero se conversa intensamente a través de la piel, a través del cuerpo.

Decimos que conocemos a alguien cuando hemos conectado con sus silencios. Al no haber palabras, esta dupla de habla-escucha va mucho más allá. Hay un diálogo profundo, se habita un punto de encuentro. Es aquí donde Enrique propone que *la experiencia se queda en el conocimiento haciéndose*.

## Poética de los Sentidos para la Paz

La manera como esta poética sensorial contribuye a la construcción de la paz es a través del cultivo de esta forma de la escucha y de la creación de experiencias trascendentes, una experiencia sentida es como una mancha de aceite sobre la persona.

Cuando uno escucha al otro, el otro se desarma, no estamos acostumbrados a ser verdaderamente escuchados, cuando eso sucede algo dentro de nosotros se expone, se sincroniza naturalmente con el otro. La palabra es el eco de la experiencia, solo a través de la experiencia podemos entrar a la comprensión de algo, podemos entender la paz cuando hacemos sentir la paz, la guerra es una experiencia corporal, sensorial, sus huellas han quedado fijadas en sonidos, en los horrores vistos, en la impotencia de palabras nunca pronunciadas frente a la injusticia, en la piel.

La paz debe ser algo que podamos inducir como una experiencia corporal, sensorial, para lograr reterritorializar el cuerpo, una estética de la existencia que permita fundar nuevas formas de comunicación entre los seres humanos y re-configura nuevos escenarios de relaciones y lenguajes *imposibles*.

La paz es un estado líquido, es un estado permanentemente deseado. Para que exista la paz primero tenemos que imaginarla. No se puede vivir algo que antes no hemos imaginado que pueda suceder, la invitación es esa: la de crear nuevas imaginaciones para la paz, es en el ejercicio cotidiano de imaginar cómo podríamos vivir en paz que sabremos qué cosas hacer para lograrlo.

## Referencias bibliográficas

Abram, D. (2000). *La magia de los sentidos*. Barcelona: Editorial Kairós.

Fromm, E. (2001). *Marx y su concepto de hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévinas, E. (1995). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Editorial Arena libros.

Pagliaro, M. (2016). *Todo está aquí, aunque no se vea*. Enrique Vargas y el Teatro de los sentidos. Barcelona: Editorial corre la voz.



## INFANCIAS ENTRE GIRASOLES Y CASQUILLOS<sup>48</sup>

Liliana María Del Valle Grisales<sup>49</sup>

*Profe, sembremos estos casquillos, para que nazcan  
los girasoles de la paz.*

María Antonia, 5 años.

Estudiante del grado Transición,  
Institución Educativa Villa Flora

### Resumen

La investigación tiene por objetivo analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales de cuatro estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Villa Flora, mediante la estrategia de proyectos lúdico-pedagógicos. Se emplea el paradigma cualitativo y el estudio de caso como estrategias metodológicas. Se utiliza la observación no participante, los dibujos de los estudiantes y la rejilla de desempeño para analizar los resultados. Se encuentra que los estudiantes en ambientes naturales y mientras realizan actividades como la siembra y el cuidado de girasoles, comienzan a desarrollar sus competencias sociales con más facilidad, lo cual les permite entenderse con otros compañeros de clase y personas adultas; cooperar con otros, seguir instrucciones e identificar pensamientos y sentimientos en sí mismos y en los demás.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, niños, niñas, proyecto lúdico-pedagógico.

47. Proyecto: Los girasoles de la paz. Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín, 15 de enero a 30 de noviembre de 2017.

48. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Medellín, Colombia. Correo: ldelvalle186@gmail.com



## Justificación

La vida cotidiana de los niños, niñas y familias pertenecientes a la Institución Educativa Villa Flora, en la Comuna 7 (Robledo), acontece en medio de brotes de violencia y balaceras que afectan la seguridad y la manera de ver la educación, en relación con lo que se espera de las infancias para convivir y participar en un medio sujeto a cambios sociales y culturales. Si bien la educación debe fomentar diversos aprendizajes, el bienestar y el desarrollo de las competencias sociales son fundamentales en los primeros años de vida.

Dichos acontecimientos conforman un telón de fondo, donde el reacomodamiento de los combos en la Comuna 7, no se da de manera pacífica; por el contrario, se han presentado enfrentamientos armados entre grupos delincuenciales que afectan el bienestar de la comunidad, y han ocasionado sensación de inseguridad entre las familias y el debilitamiento y la desarticulación del tejido social. Bajo estas realidades contextuales, y sumado a ello, algunas dificultades que presentan los niños y niñas para expresar pensamientos y sentimientos de sí mismos y de los demás, surge el proyecto de investigación *Los girasoles de la paz*, con el objetivo de analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Villa Flora, mediante la estrategia de proyectos lúdico pedagógicos.

Al preguntarles a los niños y niñas acerca de sus actividades preferidas enuncian: videojuegos, programas de televisión y algunos nombran jugar al fútbol; ninguna de las actividades se relacionaba con el contacto con la tierra, el agua, la siembra o el cuidado de las plantas. Dada esta situación se hace necesario posibilitar la conexión de las infancias con la naturaleza.

Con apoyo de las familias, la maestra inició un proyecto lúdico-pedagógico cuyo ámbito de investigación se desarrolló durante el año escolar 2017, y es: "Pertenezco a una familia y a una comunidad educativa". El proyecto

se desarrolló en cuatro fases: la primera denominada: *Sembrar*, en la cual la maestra se apoyó en la actividad rectora propuesta por el MEN (2014), exploración del medio mediante salidas y caminadas por el barrio.

La segunda fase, *Germinar*, centró su atención especialmente en las habilidades de los estudiantes: cooperar con lo que se les pide y seguir instrucciones. Estrategias como la lectura espontánea e icónica, las asambleas y la literatura acompañaron esta fase.

La tercera fase consistió en *Cultivar*, identificando sentimientos y emociones en sí mismos y en los demás; para ello, se recurrió a la actividad rectora, el arte, para acompañar los dibujos de los estudiantes en sus bitácoras y en las asambleas.

En la cuarta y última fase, *Disfrutar*, la maestra se apoyó en el juego y el compartir para fortalecer la habilidad de la autorregulación en los niños y niñas.

Cabe resaltar que durante una de las visitas al cultivo y en medio de una mañana soleada, la niña María Antonia, de 5 años, escarbaba la tierra y de repente encontró unos casquillos de bala, inmediatamente se dirigió hacia la maestra, la miró asombrada y abrió su pequeña mano derecha, en la cual sostenía cuatro casquillos cubiertos de tierra, y le susurró al oído: "Profe Lili, profe, tengo una idea, sembremos estos casquillos para que nazcan los girasoles de la paz".

Para recoger y analizar la información se empleó la observación no participante, los dibujos de los estudiantes consignados en sus bitácoras, videos y la rejilla de registro de desempeño adaptada del Documento 13. Aprender y Jugar (MEN, 2010), lo que posibilitó consignar de manera detallada, tanto en el momento inicial como en el momento final del proyecto, la información derivada de las asambleas y los diálogos metacognitivos entre los niños, niñas y la maestra.



Fuente: Dibujo tomado de la bitácora de María Antonia Cuadro Bernal, 5 años. Estudiante del grado Transición. Institución Educativa Villa Flora

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

### Habilidades Socioemocionales

En un ámbito escolar vulnerable se hace necesario fortalecer las habilidades socioemocionales en edades tempranas, con el fin de que los niños y las niñas puedan entenderse con otros compañeros de clase y personas adultas; cooperar con otros, seguir instrucciones e identificar pensamientos y sentimientos en sí mismos y en los demás, en el marco de una convivencia pacífica.

Las habilidades socioemocionales son entendidas como aquellas conductas aprendidas que empleamos cuando nos relacionamos con nosotros mismos y con las demás personas de nuestro entorno, mediante expresiones, sentimientos, actitudes, derechos u opiniones. Según Thompson y Goodvin (2007, citados en Esquivel, García, Montero y Valencia, 2013), los procesos de maduración

cerebral, la evolución conceptual en la comprensión de las emociones, las características individuales del temperamento y las prácticas parentales, son las primeras variables que ayudan a la maduración de las capacidades de los niños y las niñas para manejar su emoción; de ahí la importancia de fortalecerlas desde el nivel de educación preescolar.

Los niños y las niñas entre los 3 y 4 años se muestran capaces de entender y expresar sus emociones; al empezar a controlarlas se le denomina “regulación emocional” (RE) y es la competencia que logran para medir o moderar sus reacciones. A su vez pueden anticipar y evaluar lo que los otros hacen al expresar sus sentimientos y comportamientos. Dicho control se relaciona con la perspectiva que los otros y los adultos tienen sobre ellos; sus cambios paulatinos de la alegría a la pataleta abren paso a la comprensión y regulación emocional. Alrededor de los 5 años empiezan a entender que son responsables de sus comportamientos y sus efectos, pues necesitan sentir que tienen algún grado de control sobre sus vidas, lo cual conduce a la capacidad de comprender poco a poco sus emociones y las de los otros.

Para Cicchetti, Ganiban y Barnett (1991, citados en Esquivel, García, Montero y Valencia, 2013), la capacidad de modificar la reactividad emocional para permitir al individuo funcionar de forma adaptativa ante las situaciones que activan las emociones, se conoce como regulación emocional (RE). En este sentido y ante las realidades contextuales de la Comuna 7, los niños y las niñas empiezan a entender las problemáticas sociales y culturales como, por ejemplo: el miedo de las familias ante las balaceras, las personas que mueren en las guerras de los combos, las dificultades que tienen los adultos en la vejez, la indigencia, etc.

La capacidad para demostrar empatía ante diversas situaciones se desarrolla hacia los 5 años, puesto que ya muestran mayor cooperación con los adultos en situaciones bien sea de enfermedad o movilidad reducida;

a su vez aprenden a seguir instrucciones sencillas como buscarle y entregarle los lentes a un adulto. En algunos casos logran identificar pensamientos y sentimientos en los demás, le dan la mano a un amigo o a un adulto para cruzar la calle, consuelan al amigo o al adulto, comparten los juguetes, baldes y palas, también cooperan con la mascota, y la toman de la trailla para llevarla de paseo, es decir, logran identificar sentimientos y emociones en sí mismos y en los demás.

En esta edad preescolar los niños y las niñas intentan afinar sus emociones y entender su papel y la manera como operan en el mundo real; en este proceso el apoyo de las interacciones con los otros y la conexión con la naturaleza cumplen un papel crucial, puesto que se enfrentan a un desafío aún más grande: adquirir las habilidades socioemocionales para relacionarse con los otros y lograr la regulación emocional de sus propios actos en dichos contextos. No obstante, son capaces de imaginarse a ellos mismos en una posición y responden a la situación como posiblemente lo harían las otras personas. En coherencia con lo anterior, es necesario que la maestra acompañe su práctica pedagógica con diversas herramientas que le brinda la disciplina positiva.

La capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad y convivencia con otros niños, niñas y adultos, también en el juego cooperativo y en la resolución de conflictos. Gracias a estas habilidades socioemocionales los niños y las niñas desarrollan sentimientos de compasión o empatía y comprenden e identifican sentimientos de tristeza, alegría o miedo que otros niños o adultos pueden sentir ante las realidades contextuales.

### Proyectos Lúdico-pedagógicos

Los procesos curriculares que se gestan en las instituciones educativas en el grado transición son abiertos y flexibles y se abordan desde la estrategia de los proyectos lúdico-

pedagógicos, los cuales integran las siete dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa, corporal ética, estética, afectiva, actitudinal y valorativa). Dichos proyectos se recrean mediante las actividades rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, propuestas en los Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia (MEN, 2013).

Sin embargo, y aunque existan todas las directrices anteriores, además de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición del 2017, se hace necesario considerar los intereses, las necesidades y las realidades contextuales de los niños, las niñas y sus familias, con el fin de que las maestras puedan brindar experiencias concretas que enriquezcan sus competencias sociales para relacionarse con las personas y el contexto que los rodean.

El trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos en sus diversas manifestaciones permite la continuidad de la curiosidad de los niños y niñas, para su realización las maestras tienen en cuenta sus intereses, hipótesis, inquietudes y demás aspectos que permiten ampliar y profundizar sus preguntas y sobre todo potenciar su capacidad de razonar acerca del mundo social.

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros. (Malaguzzi, 2001, p. 58)

Los proyectos son escenarios para recrear las preguntas de los estudiantes y posibilitar, en este caso, el desarrollo de competencias socioemocionales y a su vez la conexión de las infancias con la naturaleza mediante la exploración del medio; si bien las actividades rectoras llenan de sentido cada fase del proyecto, no quiere decir que son exclusivas de una u otra fase, pueden estar presentes en todas.

Durante las fases del desarrollo del proyecto de investigación “Los girasoles de la paz”, es fundamental que la maestra tenga una mirada particular y propia de los niños, las niñas y sus familias, para ello es indispensable que muestre seguridad sobre los saberes que construye de manera diversa, integrando los saberes pedagógicos y didácticos a su práctica pedagógica.

Al respecto, en otro trabajo (Del Valle, 2017) estableció una pregunta: ¿A quién enseñar?, y planteamos que es necesario que las realidades contextuales ocupen un lugar central en los saberes pedagógicos y didácticos de las maestras, dado que éstas permiten conocer las problemáticas reales de la Comuna donde laboran, e incluir en los procesos curriculares actividades y estrategias que permitan resolver conflictos y mejorar la convivencia de los niños, niñas y sus familias. De dichas situaciones contextuales se vale la maestra para el diseño, construcción y ejecución de diversos proyectos y estrategias de la disciplina positiva, por ejemplo, el trabajo en equipo y el juego cooperativo. Según Flores (2013, citado por Del Valle, 2017), dichas realidades le permiten a la maestra desarrollar la capacidad investigativa de acuerdo con la realidad educativa y el contexto, es decir que mediante una práctica pedagógica reflexiva es posible transformar la realidad de los niños y niñas.

## Objetivos

### General

Analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Villa Flora de la ciudad de Medellín, mediante la estrategia de proyectos lúdico-pedagógicos.



## Específicos

- Identificar las habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Villa Flora de la ciudad de Medellín, mediante actividades de siembra y cuidado de girasoles.
- Fortalecer y articular el tejido social de la comunidad educativa de la Institución Educativa Villa Flora a través de los proyectos lúdico-pedagógicos.
- Caracterizar algunos lineamientos pedagógicos que contribuyan al mejoramiento de las habilidades socioemocionales en la educación inicial.

## Metodología

Para realizar la investigación se contó con la previa autorización firmada por los estudiantes y padres de familia. Se empleó el paradigma cualitativo y el estudio de caso (Alfonso, 2009), como estrategias metodológicas. Se utilizó la observación no participante, los dibujos de los estudiantes, los registros de video y la rejilla de desempeño al inicio y al final del proyecto para analizar los resultados. El proyecto de investigación contempló cuatro fases, a saber:

**Sembrar:** se indagó por la manera cómo los niños y las niñas se entienden con otros compañeros de clase y personas adultas. Mediante un diagnóstico grupal se logró identificar que se les dificulta cooperar con otros y ponerse en los zapatos del otro; en algunos de los niños y las niñas son evidentes los episodios de celos. Durante esta fase se realizaron salidas pedagógicas al morro y caminadas por el barrio para la observación del territorio y establecer la conexión esencial con el medio ambiente y la comunidad.

Entre algunas de las preguntas de los niños y las niñas se destacan las siguientes: ¿Cómo crecen las semillas? ¿Qué hace crecer la semilla? ¿Si sembramos casquillos nacen girasoles? ¿Cómo serán las plantas de girasol? ¿Se

pueden comer las semillas? Con el fin de poder sembrar y construir el jardín de los girasoles de la paz, fue necesario obtener el permiso del líder de la comunidad para ir a sembrar al morro aledaño a la Institución Educativa, previa autorización de directivas y acompañamiento de los padres de familia.

*Germinar:* En esta fase de desarrollo del proyecto, los niños, las niñas y las familias investigaron, hicieron preguntas y plantearon posibles respuestas referentes a las semillas, la siembra y el cuidado de las plantas. Mediante las asambleas y los diálogos metacognitivos entre la maestra y los estudiantes eligieron de manera abierta sembrar semillas de girasoles. A su vez, se fomentó como actividad rectora la literatura, la búsqueda de información en libros, la lectura y la escritura espontánea en relación con las habilidades de cooperar con lo que se les pide y de seguir instrucciones.

*Cultivar:* Durante la tercera fase, los estudiantes emplearon sus bitácoras y mediante las asambleas y el arte identificaron sentimientos y emociones en sí mismos y en los demás. Una vez se inició la siembra de las semillas, cada 15 días los estudiantes visitaban el cultivo y registraban en sus bitácoras el proceso de siembra, germinación y cuidado de los girasoles.

*Disfrutar:* En la cuarta y última fase, la maestra se apoyó en el juego y el compartir para fortalecer la habilidad de autorregulación en los niños y las niñas. Se destacó la degustación que se realizó con los niños, niñas y familias de la ensalada con germinados y semillas de girasol. El proyecto permitió de manera natural integrar mediante las actividades rectoras las siete dimensiones del desarrollo. En total se hicieron 20 salidas de cuatro horas cada una (80 horas en total), dos salidas mensuales durante todo el año escolar.

## Población Participante

El proyecto de investigación se llevó a cabo con todo el grupo de 34 estudiantes; para el estudio de caso se eligieron cuatro estudiantes, dos niñas y dos niños entre los cinco y seis años de edad, del grado Transición, cuyas familias participaron de manera activa y voluntaria durante todo el año escolar.

## Indicadores de Resultados

A continuación, se describe la aplicación de la rejilla de registro de los desempeños de los cuatro estudiantes denominados E1, E2, E3 y E4, para efectos del registro en la rejilla se emplea para cada estudiante un símbolo X, 0, I y C. La rejilla valora el proceso de desarrollo de las cinco habilidades socioemocionales de los niños y las niñas mientras realizan las actividades derivadas del proyecto de investigación “Los girasoles de la paz” (ver Tabla 2). Es de anotar que cada habilidad comprende tres descriptores de desempeño (A. Lo logra; B. Algunas veces lo logra, y C. Está en proceso de lograrlo), no es una valoración positiva o negativa; se establecen porque dan cuenta de los comportamientos ejecutados por cada niño o niña durante la aplicación de la actividad, tanto al inicio como al final del proyecto, y tienen como propósito evaluar el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Con el símbolo asignado para cada estudiante (E1-X, E2-0, E3-I y E4-C) la maestra marca el descriptor de desempeño que más representa los comportamientos ejecutados por cada niño o niña durante la aplicación de la actividad.

Tabla 2.

Aplicación de la rejilla de registro de los desempeños

| REJILLA DE REGISTRO                                  |                                                               | Inicio del proyecto                                                                        |         |         |      |         | Finalización del proyecto |         |         |         |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|------|---------|---------------------------|---------|---------|---------|
| Actividades derivadas del Proyecto lúdico-pedagógico | Habilidades socioemocionales de los niños y las niñas         | Descriptores de desempeño del proceso de desarrollo                                        | E1<br>X | E2<br>0 | E3 I | E4<br>C | E1<br>X                   | E2<br>0 | E3<br>I | E4<br>C |
| Sembrar                                              | Se entiende con otros compañeros de clase y personas adultas. | A. Se entiende con otros compañeros de clase y personas adultas para sembrar las semillas. |         |         |      |         | X                         | 0       | I       |         |
|                                                      |                                                               | B. Algunas veces se entiende con otros...                                                  | X       | 0       | I    |         |                           |         |         | I       |
|                                                      |                                                               | C. Está en el proceso de aprender a entenderse con otros...                                |         |         |      | C       |                           |         |         |         |
|                                                      | Coopera con lo que se le pide.                                | A. Coopera con lo que se le pide en las actividades de siembra y germinación.              |         |         |      |         | X                         | 0       | I       |         |
|                                                      |                                                               | B. Algunas veces coopera en las actividades...                                             |         |         |      |         |                           |         |         | C       |
| Actividad rectora: Exploración del medio.            |                                                               | C. Está en el proceso de aprender a cooperar.                                              | X       | 0       | I    | C       |                           |         |         |         |

| REJILLA DE REGISTRO                             |                                                                 | Inicio del proyecto                                                             |   |   |   |   |   | Finalización del proyecto |   |   |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|
| Germinar<br>Actividad rectora: la<br>literatura | Sigue instrucciones.                                            | A. Sigue instrucciones para el cuidado de las plantas que están en germinación. |   |   |   |   |   |                           |   |   |
|                                                 |                                                                 | B. Algunas veces sigue instrucciones. ...                                       |   |   |   |   |   |                           |   |   |
|                                                 |                                                                 | C. Está en el proceso de aprender a seguir instrucciones.                       | X | 0 | I | C |   |                           |   |   |
| Cultivar<br>Actividad rectora: el arte          | Identifica sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás. | A. Identifica sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás al cultivar.  |   |   |   |   | X |                           |   | C |
|                                                 |                                                                 | B. Algunas veces identifica sentimientos y emociones ...                        | X |   |   | C |   |                           |   |   |
|                                                 |                                                                 | C. Está en el proceso de identificar sentimientos y emociones.                  |   | 0 | I |   |   |                           |   |   |
| Disfrutar<br>Actividad rectora: el juego        | Manifiesta habilidad de autorregulación.                        | A. Manifiesta habilidad de autorregulación en el juego.                         |   |   |   |   |   |                           |   | C |
|                                                 |                                                                 | B. Algunas veces manifiesta habilidad de autorregulación...                     |   |   |   |   | X | 0                         | I |   |
|                                                 |                                                                 | C. Está en el proceso de aprender a manifestar habilidad de autorregulación...  | X | 0 | I | C |   |                           |   |   |

Con respecto a la primera habilidad, *Se entiende con otros compañeros de clase y personas adultas*, se evidencia que los estudiantes E1, E2 y E3, en el momento inicial de la aplicación de la rejilla, se encuentran en el descriptor B, es decir, algunas veces se entienden con otros compañeros de clase y personas adultas para sembrar las semillas. Mediante la siembra, los niños y las niñas establecen diálogos cortos con sus pares, relacionados con la cantidad de tierra y de agua que hay que agregarles a las semillas para que germinen, también hablan acerca de sus juegos y juguetes favoritos. Por su parte, el estudiante E1 presentó al inicio dificultades para entenderse con personas adultas.

Durante la aplicación final de la rejilla se evidencia que los estudiantes E1, E2 y E3 lograron entenderse con otros y ponerse en el lugar del otro, con sus compañeros de clase y personas adultas para sembrar las semillas, logrando ubicarse en el descriptor de desempeño A; incluso compartieron con padres de familia de algunos compañeros de la clase, lo que antes no hacían. Con respecto al estudiante E4 que se encontraba en el descriptor C, se ubicó en el A, es de anotar que las salidas pedagógicas y de exploración del medio les permitieron a los niños y niñas la conexión esencial con el medio ambiente y la comunidad.

Frente a la habilidad, *Coopera con lo que se le pide en las actividades de siembra y germinación*, se evidencia claramente al inicio del proyecto que los estudiantes E1, E2, E3 y E4 se encuentran en el descriptor C, lo cual significa que es necesario fortalecer dicha habilidad en los niños y las niñas para que avancen en su actitud de cooperación; posteriormente, y a través de la ejecución de actividades relacionadas con la siembra y la germinación de las semillas de girasol, los estudiantes E1, E2 y E3 lograron situarse en el descriptor A. Se evidencia claramente que, mediante el juego con tierra, en especial los de construcción con palas y baldes, se fomentan acciones conducentes a la cooperación. El estudiante E4 continúa trabajando en la habilidad de cooperar; al momento final

de la aplicación de la rejilla se ubica en el descriptor B, algunas veces coopera en las actividades. Es necesario motivar a los niños y a las niñas a trabajar en equipo y ayudar a los demás en las actividades, en especial las de siembra y germinación.

Los estudiantes E1, E2, E3 y E4 frente a la habilidad *Sigue instrucciones para el cuidado de la planta que están en germinación*, se encuentran en el proceso de aprender a seguir instrucciones, es decir en el descriptor C. Durante la realización de las actividades es necesario reiterar el paso a paso que se debe llevar y tener en cuenta el agua y el abono para el cuidado de las plantas. Los niños y las niñas establecen interrogantes acerca de la cantidad de agua y las cucharadas de abono que se les debe aplicar a las plantas para que germinen sin problemas. Se interrogan por los bichos, por otros seres vivos y por los fenómenos naturales que acompañan el cultivo.

Los estudiantes, mediante la ejecución de las actividades rectoras y el trabajo con sus pares y adultos, logran seguir instrucciones sencillas para el cuidado de las plantas, ubicándose así en el descriptor A. La maestra, por su parte, con el grupo de estudiantes y padres de familias, trabaja desde disciplina positiva y promueve actitudes responsables, respetuosas y alentadoras con el fin de fortalecer la escucha, la convivencia y el seguimiento de instrucciones.

Se recomienda en esta fase emplear la literatura, los cuentos y los juegos grupales como: el rey pide y congelados. La bitácora cobra vida, los niños y niñas plasman en sus dibujos vivencias y experiencias acerca de las salidas pedagógicas y de su estadía en el morro; también se destacan producciones enfocadas hacia el crecimiento de las plantas; es de anotar que narran, crean y dibujan con gran espontaneidad y alegría.

Con respecto a la habilidad *Identifica sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás*, los estudiantes E 1 y E 4 se encuentran en el descriptor B. Tanto el



cultivar, como el conversar en las asambleas y apoyarse en el arte para plasmar sentimientos y emociones, les permiten finalmente llegar al descriptor A. Por su parte los estudiantes E2 y E3, que inicialmente se ubicaron en el descriptor C, alcanzaron el descriptor de desempeño B y se encuentran en el proceso de identificación de sentimientos y emociones en sí mismos y en los demás. Es necesario que la maestra continúe trabajando en las características individuales del temperamento de los niños y las niñas, dado que, junto con las prácticas parentales, son las primeras variables que ayudan a la maduración de sus capacidades para manejar sus emociones. Mediante las asambleas y los diálogos metacognitivos, el estudiante E1 expresa sentimientos de solidaridad por sus demás compañeros y valora el crecimiento de las plantas, a su vez demuestra mayor interés por ellas.

Finalmente, frente a la habilidad *Autorregulación en el juego*, los estudiantes E1, E2, E3 y E4 se ubican inicialmente en el descriptor C, es decir que están en el proceso de aprender a manifestar habilidades de autorregulación en el juego. A través del juego como la actividad rectora y con el apoyo de sus pares logran participar de juegos de reglas, contacto y esperar turnos, donde respeten las normas establecidas, como por ejemplo juegos del gato y el ratón, ardillas a sus cuevas y juegos de seguimiento.

Es de resaltar que los estudiantes E1, E2 y E3 mediante estas prácticas y juegos se encuentran en el descriptor B. El estudiante E4 se ubica al fin en el descriptor A. La mayoría de los niños y niñas demuestran gran sensibilidad e interés por los bichos e insisten a sus compañeros en tocarlos suavemente con sus manos y no matarlos, a manera de anécdota este estudiante se llevó a su casa una lombriz como mascota, y se interesó mucho por investigar sobre ellas, y junto con su familia profundizaron acerca de su hábitat, entre otros aspectos. Al respecto la maestra debe favorecer interacciones pedagógicas para que los niños y las niñas desarrollen la habilidad socioemocional de la autorregulación, pues esta es la competencia que logra medir o moderar sus reacciones consigo mismo, con los demás y con el contexto que lo rodea.

## Proyecciones

En la actualidad se vive una realidad y es la falta de espacios verdes para los niños y las niñas en la ciudad, en este sentido, el proyecto “Los girasoles de la paz” se lleva a cabo en contextos reales que se convierten en un medio y en un fin para realizar proyección social con la comunidad educativa. Se hace necesario continuar vinculando a la comunidad educativa a las actividades de la escuela.

La práctica investigativa que se lleva a cabo en diferentes realidades contextuales brinda a la maestra la oportunidad de afrontar y dar solución de una manera acertada a los problemas del entorno y a su vez permite la reconstrucción del tejido social. Dicha práctica requiere conocer el barrio y sus familias y trabajar en equipo en pro del desarrollo de las habilidades emocionales de los niños y las niñas.

La exploración del territorio permite a la maestra fortalecer sus saberes pedagógicos y didácticos y generar interacciones pedagógicas que favorezcan el contacto de los estudiantes con la naturaleza y el desarrollo de sus competencias sociales. El desarrollo de estas experiencias educativas innovadoras busca dar soluciones a las necesidades puntuales del contexto, es decir que la ciudad se convierte en territorio educador (Mova, 2014).

## Recursos

El proyecto cuenta con recursos humanos, tanto los niños, niñas, familias, líderes de la comunidad como la maestra apoyaron el proyecto para identificar las habilidades socioemocionales en los estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa Villa Flora de la ciudad de Medellín, mediante actividades relacionadas con la siembra, la germinación y el cuidado de los girasoles. Los recursos naturales como la tierra, las semillas, el agua y demás implementos para la siembra, la germinación y el cuidado del cultivo fueron suministrados por los líderes de la comunidad y padres de familia.

## Conclusión

Se encuentra que los estudiantes en ambientes naturales y realizando actividades como la siembra y el cuidado de girasoles comienzan a desarrollar sus competencias sociales con más facilidad, lo cual les permite entenderse con otros compañeros de clase y personas adultas; cooperar con lo que se les pide, seguir instrucciones e identificar pensamientos y sentimientos en sí mismos y en los demás. Asimismo, desarrollan su autorregulación. Todas estas habilidades son cruciales para el éxito de los niños y las niñas en la escuela y a lo largo de la vida (Thompson y Goodvin, 2007, citados en Esquivel, García, Montero y Valencia, 2013).

La apropiación del territorio (morro) y las salidas pedagógicas de los niños y las niñas con las familias y la maestra por el barrio contribuyen a la reconstrucción del tejido social; las caminadas por las calles y a su vez la siembra de los girasoles en el morro permiten la conexión esencial de los estudiantes con la tierra, el aire, el agua, las personas, las familias y demás miembros de la comunidad educativa.

Para contribuir al mejoramiento de las habilidades socioemocionales en la educación inicial, es necesario concebir a los niños y niñas como personas capaces y curiosas, interesadas en construir su aprendizaje. La maestra, por su parte, debe propiciar ambientes y experiencias pedagógicas que les permitan descubrir, explorar e interpretar la realidad a través de los sentidos. La expresión de múltiples lenguajes y de las actividades rectoras sugiere nuevas maneras de ser y de estar en el mundo. A su vez la maestra debe fomentar en sus prácticas pedagógicas las asambleas y los diálogos metacognitivos como espacios para el diálogo y el intercambio de saberes.

Mediante las herramientas que brinda la disciplina positiva, la maestra les enseña a los niños, las niñas y familias habilidades sociales como el respeto, la

preocupación por los demás, la solución de problemas y la cooperación, asimismo, desarrollan habilidades para contribuir positivamente a la convivencia en el hogar, la escuela y la comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Medellín (2014). Medellín construye un sueño maestro. El Plan de Estudios de la Educación Preescolar. Documento N.º 2. Secretaría de Educación de Medellín: Impresos Begon S.A.S.
- Alcaldía de Medellín (2015). Plan de desarrollo local Comuna 7 Robledo. Recuperado de [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA7\\_ROBLEDO.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA7_ROBLEDO.pdf)
- Alcaldía de Medellín, Centro de Innovación del Maestro (MOVA) (2014). Propuesta Pedagógica Educativa Mova. Secretaría de Educación de Medellín. Corporación Parque Explora.
- Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 45-70). Capítulo II. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Congreso de la República de Colombia (2 de agosto, 2016). Ley 1804 de 2016, "Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones".
- Del Valle Grisales, L. (2017). Resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación del municipio de Medellín. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales – Cinde.
- Del Valle Grisales, L. y Mejía Aristizábal, L. (2016). Desarrollo de Competencias en la Primera infancia. Un estudio de caso con los niños y niñas de educación preescolar, grado Transición, de la Institución Educativa Villa Flora, de la ciudad de Medellín. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 217-226
- Esquivel Y Ancona, M.F., García Cabrero, B., Montero Y López L., M. y Valencia Cruz, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal*

of *Psychological Research*, 6(1), 30-40.  
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v6n1/v6n1a05.pdf>

Malaguzzi, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. (A. Hoyuelos, traductor). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010). *Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá. Recuperado de [http://cms.univalle.edu.co/cognitiva/wp-content/archivos/publicaciones/Elementos%20conceptuales\\_aprender%20y%20jugar.pdf](http://cms.univalle.edu.co/cognitiva/wp-content/archivos/publicaciones/Elementos%20conceptuales_aprender%20y%20jugar.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *La exploración del medio en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N.º 24*. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición. Vol. 1*. Bogotá: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transición.pdf>



## PROGRAMA 50/50: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA<sup>49</sup>

Diana Vanessa Zapata Suaza<sup>50</sup>

### Resumen

El Programa 50/50: Educación emocional en la primera infancia, pretende generar acciones para fortalecer los vínculos afectivos y el desarrollo de habilidades emocionales en los niños y las niñas y las familias que hacen parte de los centros infantiles Mi Casa Azul en las comunas 3 y 13 de la ciudad de Medellín. Los logros más significativos que se han evidenciado son los relacionados con las estrategias de crianza adoptadas por las familias, luego de reconocer al niño y la niña como sujetos de derechos. Las formas de relacionamiento de los adultos con los niños y niñas han pasado de ser meramente de cuidado, a convertirse en relaciones mediadas por el respeto, la protección, la comunicación, la disciplina positiva, etc.

**Palabras clave:** primera Infancia, educación familiar, educación emocional.

49. Programa 50/50: Educación emocional en la primera infancia. Fundación Palabra Pan y Pez. Años 2013-2017.

50. Psicóloga. Directora de Gestión a la Primera Infancia, Medellín, Colombia. Correo: direccionpyp@palabrapanypez.com.

## Justificación

La desvinculación afectiva y emocional se convierte en una de las consecuencias que trae consigo el fenómeno de la inmediatez y la vida a prisa, que termina afectando el desarrollo infantil en la actualidad. La falta de atención de los padres y adultos significativos a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, se ha llegado a normalizar por razones atribuidas al poco tiempo y las muchas responsabilidades. Existen otras razones que generan dicha desvinculación, entre ellas: las diferentes dinámicas sociales, pautas de crianza inadecuada, el estrés laboral, la ausencia de una figura de apego positivo, condiciones económicas, etc.; situaciones que generan alteraciones en los roles y las funciones de los miembros de las familias relacionados con el acompañamiento al desarrollo integral de los niños y las niñas.

Esta situación no solo ocurre en las familias que presentan algún grado de vulnerabilidad socioeconómica, nos encontramos en la actualidad con el fenómeno de que la tecnología (las redes sociales, la televisión, los video juegos, etc.), se convierten en acompañantes y aportan al aprendizaje (inadecuado o no) de los niños, las niñas y adolescentes.

Las consecuencias de dicha desvinculación afectan directamente el desarrollo integral de los mismos. Un niño que no se siente amado por los miembros de su familia, es un niño que tendrá dificultades para desarrollar su autoestima, su identidad, su capacidad de relacionarse con otros, lo que se traduce en la incapacidad de incorporarse de forma positiva en la sociedad. Tendrá dificultades para el aprendizaje, el desarrollo de su inteligencia y de sus potencialidades; en otras palabras, la falta de afecto incide directamente en la salud mental y el desarrollo emocional de los niños y las niñas y genera diversas dificultades tales como: conductas agresivas o mal adaptativas, baja tolerancia a la frustración, dificultades en la socialización, poca empatía, ansiedad, dificultades en el aprendizaje, estrés, introversión, etc.



Frente a dicha problemática, la escuela se enfrenta a un reto constante relacionado con la necesidad de formar seres integrales, que logren desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano para alcanzar una vida saludable. Para tener este resultado, es necesario lograr la articulación permanente con las familias a través de la comunicación efectiva, el acompañamiento constante y los procesos formativos mediados por la lúdica, la creatividad y, sobre todo, la puesta en práctica, teniendo en cuenta el contexto individual de los niños y las niñas.

A partir de la problemática identificada, la Fundación Palabra Pan y Pez diseñó el *Programa 50/50: Educación Emocional en la Primera Infancia*, en el que se proponen estrategias a partir de un enfoque preventivo para acompañar a las familias, los niños y niñas en la adquisición y el desarrollo de habilidades emocionales; a la vez que se convierte en una apuesta para abordar la complejidad social en la que predomina la vulneración e inobservancia de los derechos, que expone a los niños y niñas frente a una sociedad que los invisibiliza afectando su desarrollo integral.

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

El Programa 50/50: Educación Emocional en la Primera Infancia, se fundamenta conceptualmente a partir de dos necesidades específicas identificadas en la población atendida: desarrollar estrategias para favorecer el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los niños, niñas y sus familias, y desarrollar estrategias para potenciar las habilidades emocionales en la primera infancia a partir del fortalecimiento del vínculo familiar.

## Relaciones Afectivas y Apego Seguro

Jhon Bowlby (1998), en su teoría de las relaciones afectivas, postula que los niños y las niñas desde los primeros años

de vida necesitan desarrollar una relación con al menos un cuidador significativo para que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. De acuerdo con esto, las relaciones vinculares en la primera infancia son la base para el desarrollo emocional en edades posteriores. El afecto se convierte en potenciador de diferentes habilidades adaptativas, mayor equilibrio emocional, mejores habilidades para relacionarse con los demás y, en general, un proceso evolutivo más saludable. Diversos estudios han demostrado que cuando los niños y las niñas disfrutan de relaciones afectivas seguras, aprenden a hablar de sus sentimientos, a actuar según sus propios deseos y a establecer relaciones con sus pares y adultos de forma positiva (Brazelton y Greenspan, 2005).

En cuanto al rol de la familia, la legislación colombiana la nombra como el núcleo fundamental de la sociedad y el espacio natural para el crecimiento y el bienestar de los niños y las niñas (Conpes 109 de 2007); en dicho sustento normativo se establece la Política Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia para reconocer la familia como el entorno más propicio para generar vínculos significativos, además de favorecer la socialización y otros aprendizajes de igual importancia. En el mismo documento se encuentran los principios que orientan esta política, el primero de ellos ubica a la familia como el eje fundamental del desarrollo integral de los niños y las niñas, la identifica como un contexto donde prevalece el amor, la ternura y el reconocimiento de los derechos de cada miembro, y la presenta como el principal entorno donde se da el desarrollo durante la primera infancia.

En la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, el artículo 10 establece que la familia es corresponsable del cuidado, la atención y protección de los niños y las niñas y, en el artículo 39 del Título II, se obliga a esta a “promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes” (Ley 1098, 2006, p. 7).

En el Plan Decenal de Medellín se establece que el desarrollo humano se fundamenta desde la conformación

de lazos afectivos y familiares, se sugiere que el desarrollo no esté centrado exclusivamente en aspectos de orden económico, sino que privilegie el amor, el afecto y el vínculo con los otros, como una forma de construcción social (Plan decenal de Medellín, 2016-2028).

## Inteligencia Emocional y Educación Emocional

Goleman (1996) abre las puertas a un modelo de inteligencia en el que el coeficiente intelectual (CI) no es lo más importante para saber si un niño es o no inteligente. La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, desarrollar la habilidad para automotivar y sostener adecuadamente las relaciones que se establecen con los demás y consigo mismo. Coincidimos con Goleman (1996), al concebir la inteligencia emocional como una forma de interactuar con el mundo teniendo en cuenta cinco elementos precisos para su potenciación: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social.

Al diseñar estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional se pretende:

- Proporcionar a los niños y las niñas un espacio en el que se les acompañe a través del juego, a la identificación, expresión y gestión adecuada de sus emociones, logrando que vayan adquiriendo herramientas que poco a poco puedan generalizar a las situaciones de su vida cotidiana.
- Favorecer en los niños y las niñas el desarrollo de la confianza en sus capacidades; que puedan crear y mantener relaciones satisfactorias, comunicando lo que necesitan, piensan y sienten, así como teniendo en cuenta los sentimientos de los otros; que se motiven para explorar, afrontar desafíos y aprender; que alcancen a desarrollar su autoestima; adquirir recursos para la resolución de conflictos, etc., lo cual influye de forma positiva en todas las áreas de su vida.

- El progresivo conocimiento de las emociones les ayudará a adquirir la capacidad de poder regular la manifestación de la emoción y/o modificar un estado anímico específico, así como exteriorizarlo de forma adecuada.
- Enseñar a los niños y las niñas a reconocer y gestionar las emociones les permite conocerse, incrementar la percepción de control sobre aquello que les pasa y aprender a automotivarse.
- Estos son aprendizajes fundamentales para el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto. (Goleman, 1996)

## Objetivos

### Objetivo General

Promover el fortalecimiento de los vínculos afectivos al interior de las familias a través de estrategias pedagógicas mediadas por el amor, el respeto, el reconocimiento y la participación familiar, con el fin de generar transformaciones positivas en las prácticas relacionales entre sus miembros, que favorezcan la adquisición de habilidades emocionales en pro de su desarrollo integral.

### Objetivos Específicos

- Generar estrategias creativas y diversas para la vinculación de las familias a los procesos de desarrollo de los niños y niñas a partir del fortalecimiento de los vínculos afectivos.
- Consolidar espacios de socialización para que tanto niños, niñas y sus familias, puedan manifestar emociones y sentimientos en los que predomine la comunicación espontánea basada en el respeto.
- Generar estrategias pedagógicas para acompañar el desarrollo de habilidades emocionales desde la sala de desarrollo, además de propiciar encuentros familiares para la puesta en práctica de dicho aprendizaje.
- Estimular las manifestaciones de afecto físicas y verbales en la familia.

- Fomentar hábitos de crianza saludables en las familias para fortalecerla como entorno protector.
- Fortalecer a la familia como espacio protector que garantiza y restituye los derechos de los niños y las niñas para prevenir toda forma de violencia.
- Estimular la vinculación de la familia a la Institución Educativa a partir de un principio de corresponsabilidad.
- Reconocer formas para expresar el afecto, comunicarse y compartir tiempo de calidad.
- Reflexionar, aprender y compartir desde y en la diferencia, donde ser incluyentes es un valor para la vida a partir de la tolerancia.

## Metodología

La experiencia significativa Programa 50/50: Educación Emocional en la Primera Infancia, está diseñada metodológicamente para ejecutarse a partir de cinco momentos de aprendizaje interactivo denominados "Actividades" en los que los principales protagonistas son los niños, las niñas y sus familias. Adicionalmente, se cuenta con diversas estrategias que acompañan el desarrollo de habilidades emocionales y que se llevan a cabo durante los diferentes momentos de la atención. A continuación, se describe cada una de las actividades, su propósito y metodología.

### Llegó Carta

Fortalece los vínculos afectivos entre las familias, los niños y las niñas; a través de ella se potencia la seguridad, el amor propio y el sentimiento de valía en los niños y las niñas a partir de comprender el lugar significativo que ocupan en la vida de quien les escribe la carta.

**Metodología:** Las familias de los niños y las niñas son invitadas mediante un medio de comunicación masivo (plegable o cartelera), a participar en la actividad escribiendo una carta a sus hijos en la que puedan manifestar los sentimientos más significativos que tienen

hacia ellos. No se limita la cantidad de hojas de papel que vayan a utilizar como tampoco aquello que deseen expresar, a pesar de que en diferentes ocasiones (como ha ocurrido) puedan manifestarse sentimientos cargados de tristeza, desilusión, abandono, etc. Cuando esto ocurre, en la lectura de las cartas a los niños y las niñas se omite dicha información o se transmite de una forma positiva.

La propuesta de hacer una carta puede variar entre diferentes opciones tales como: realizar un dibujo que simbolice lo que el niño o niña significa para la familia, realizar una manualidad que el niño y niña puedan disfrutar (un barco o avión de papel, un carro en material reciclable, etc.), conservando en cada momento la intencionalidad de manifestar por escrito las expresiones de afecto.

## Te Cuento mi Cuento

El propósito principal de esta actividad es favorecer la comunicación entre los niños, las niñas y sus familias a partir de la transmisión de experiencias, anécdotas, historias y situaciones reales de forma indirecta y creativa. La actividad acerca a los niños, las niñas y las familias a través del arte de jugar con el lenguaje, no sólo verbal o escrito, sino en sus diversas formas, que permita expresar emociones, crear, recrear y hacer uso de la imaginación.

*Metodología:* El beneficio de este momento como en todos es de doble vía. A las familias se les acompaña en la construcción de un cuento intencionado, en el que puedan incorporar de manera creativa una experiencia o situación real que esté atravesando o haya atravesado con su niño o niña y que haya dejado un aprendizaje significativo. El cuento puede ser ilustrado utilizando imágenes o símbolos, puede ser narrado de forma creativa por alguno de los miembros de la familia o interpretado por ellos, con el acompañamiento de los agentes educativos.

El espacio para la lectura se ambienta de acuerdo con el tema del cuento que la familia vaya a contar; por esta razón, debe ser conocido con anterioridad por el equipo

psicosocial para hacer un acompañamiento a los ajustes necesarios y facilitar los insumos que requiera la familia para poder contarlos (disfraces, material de consumo, telas, máscaras, etc.).

Los niños y las niñas disfrutan de un momento en el que comparten con sus padres un espacio importante para ellos, al tiempo que se favorece su desarrollo en la medida en que leer o contar cuentos estimula la imaginación, desarrolla el lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo, y favorece el desarrollo del pensamiento creativo, la relación con los otros, la comprensión del contexto, entre otros beneficios. El niño y la niña logran involucrarse en el cuento y alcanzan la resolución de conflictos con los cuales se identifican a través de los personajes, máxime cuando el cuento hace parte de una realidad de sus pares.

### De Tú a Té

Es una actividad que favorece la participación infantil, al tiempo que se les proporciona a las familias las herramientas necesarias para comprender a los niños y las niñas como sujetos activos, identificando sus diferentes potenciales y valorando sus capacidades a partir de favorecer su participación, lo que contribuye a la formación de ciudadanos que argumentan, deliberan, opinan, eligen e impactan su propia vida y la de los demás en un bien común.

*Metodología:* En este espacio se invita a los niños, las niñas y sus familias (padres, hermanos, tíos, abuelos, adultos significativos, etc.) a un conversatorio en el que los protagonistas y mediadores son ellos mismos. El facilitador, que en ocasiones es el agente educativo psicosocial y en otras, el agente educativo docente, interviene en la primera parte de la actividad sólo con las familias o adultos significativos, y enseña sobre técnicas de comunicación horizontal con los niños y las niñas y brinda diferentes herramientas para favorecer dicha comunicación a partir del interés genuino por escuchar lo que ellos tienen por decir.



En la segunda parte de la actividad, se invita a los niños y las niñas al conversatorio, y a partir de la introducción de un tema de interés general para ellos, se motiva a la conversación fluida entre los participantes.

## La Llamada del Amor

Favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas en la primera infancia implica que las interacciones y las dinámicas que surjan en el espacio pedagógico estén transversalizadas por el principio de corresponsabilidad familiar. La formación de una relación cálida entre los niños y las niñas y sus padres es crucial para la supervivencia y el desarrollo saludable, tanto como lo es la provisión del alimento, el cuidado, la estimulación, etc.

La Llamada del Amor tiene como propósito acercar afectivamente a los niños y las niñas con sus familias (madre, padre, tíos, hermanos, abuelos, etc.).

***Metodología:*** En esta estrategia, las familias son invitadas por medio de comunicación masiva (cartelera, volantes, notas en los cuadernos viajeros) a realizar una llamada telefónica a los niños y las niñas durante la jornada en la que ellos están en el centro infantil, para expresarles afecto, valoración, reconocimiento y reafirmación, lo que permite fortalecer los vínculos familiares e incidir en el reconocimiento de sí mismos como seres valiosos y con un papel protagónico dentro de su grupo familiar; además fortalece su sentimiento de seguridad, aceptación, desarrollo emocional, las relaciones con los otros, el desarrollo físico y cognitivo, entre otros.

El equipo psicosocial y los agentes educativos reciben la llamada y posteriormente le facilitan el teléfono al niño o la niña celebrando junto con él o ella el recibimiento de la llamada del amor, en medio de manifestaciones de expectativa, emoción y alegría. Esta llamada la puede realizar cualquier miembro de la familia o adulto significativo del niño o niña. En conclusión, este momento genera en los niños y las niñas alegría, satisfacción, valor

y reconocimiento; emociones que se fijan durante la primera infancia en la mente y serán un insumo básico para su desarrollo integral.



**Fotografía 1.** La llamada del amor. Fundación Palabra Pan y Pez (2016)

## Juega Conmigo

La lúdica, el juego y la actividad física se convierten en factores determinantes para el desarrollo de espacios generadores de alegría, que favorecen que los niños y las niñas experimenten vivencias integrales en las que puedan reconocerse y comprenderse como seres humanos plurales.

En el marco de atención integral a la primera infancia, estos tres elementos se constituyen como pilares que potencian el desarrollo completo de los niños y las niñas, y en el Programa “50/50” se convierten en un espacio divertido para fortalecer los vínculos entre estos y sus familias.

Juega Conmigo es un espacio para el desarrollo de actividades divertidas mediadas por la lúdica, el juego

y la actividad física; a estas actividades se vincula la familia como partícipe de la experiencia en la que se desarrolla una relación íntima que reafirma al niño o la niña como sujeto de deseo, de pluralidades, siendo ésta una consideración importante para la relación materno o paterno-infantil y, por ende, para el desarrollo integral del mismo.

**Metodología:** Para el desarrollo de la actividad se extiende la invitación a las familias a través de diferentes estrategias comunicacionales (carteleros, volantes, plegables). La ambientación del espacio se determina de acuerdo con la actividad que se va a realizar, la cual puede variar entre juegos dirigidos (a las escondidas, Simón dice, “la lleva”), actividad aeróbica (coreografías, cuentos musicales), actividad física (carreras de obstáculos), etc.



**Fotografía 2.** Juega Conmigo. Fundación Palabra Pan y Pez (2016).

## El Espa

Se trata de un espacio dentro del aula de desarrollo destinado para ser el rincón de la calma, allí acuden los niños y las niñas acompañados por su agente educativo una vez identifican la necesidad de regular alguna emoción predominante, como rabia, tristeza, angustia, agresión, etc. Este espacio se utiliza con niños y niñas de tres años en adelante.



**Fotografía 3.** El Espa. Fundación Palabra Pan y Pez (2016).

## El Emocionómetro

Se trata de una estrategia interactiva que invita a los niños y las niñas al reconocimiento y posterior identificación de las emociones. Cuando experimentan una emoción positiva o negativa, luego de identificarla y nombrarla, los niños y las niñas logran poner en el lenguaje verbal aquello que sucede internamente, y con el acompañamiento sensible de su agente educativo logran gestionar dicha emoción, y de esta manera aprenden a desarrollar habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la automotivación, entre otras.

## Festival del Beso, la Cosquilla y el Apapacho

Es una estrategia de movilización en la que se invita a las familias completas a participar de diversas actividades donde practican los abrazos, los besos, las cosquillas, el consentir, escuchar y jugar con los niños y las niñas. A través de diferentes formas lúdicas se acompaña a las familias en las diversas manifestaciones de afecto respetuoso que fortalecen en los niños y las niñas su sano desarrollo emocional.



**Fotografía 4.** Festival del beso, la cosquilla y el apapacho. Fundación Palabra Pan y Pez (2016).

Es así como todas las actividades se articulan, son interdependientes y apuntan a un mismo objetivo. Es claro que los niños y las niñas que se sienten amados, respetados y escuchados, desarrollan mejor y de forma más saludable las habilidades necesarias para enfrentar las situaciones propias de su ciclo vital.

lúdicas y motivacionales, pero, sobre todo, estrategias en las que los principales y únicos protagonistas son los niños y las niñas.

## Participantes

La Experiencia permite la participación activa de los niños y niñas entre los 2 y 5 años, sus familias y los agentes educativos que acompañan el proceso de atención. De igual manera, la comunidad en general es invitada a participar en cada una de las actividades con el objetivo de promover la protección y el cuidado de la primera infancia.

## Indicadores de Resultados, Proyecciones, Evidencias de Logros y Recursos

Los indicadores que mide el programa relacionados con las familias participantes son:

- Aumento en la participación activa en los procesos de formación.
- Aumento en el compromiso por mejorar las prácticas de crianza y acompañamiento significativo a los niños y las niñas.
- Aumento en las manifestaciones de afecto y buen trato a los niños y las niñas.
- Aumento en el reconocimiento de las prácticas de afecto y buen trato como potenciadores del desarrollo de los niños y las niñas.
- Aumento en la vinculación activa de las familias a los procesos pedagógicos promovidos por el Centro Infantil.

En los niños y las niñas:

- Aumento en las habilidades para manifestar su visión particular del mundo que les rodea.
- Aumento en la iniciativa al momento de dar a conocer sus ideas y proponer acciones para modificar su entorno, desde lo físico, lo natural y lo social.

- Aumento en la seguridad y fluidez verbal para comunicar las experiencias vividas en su cotidianidad.
- Aumento en el desarrollo de habilidades emocionales, como la sensibilidad ante las actitudes y emociones de sus pares y adultos significativos.
- Apropiación de los diferentes lenguajes expresivos como medio para comunicarse.
- Desarrollo de competencias lingüísticas que les posibilitan al niño y la niña una mayor interpretación de su mundo.
- Disminución de las conductas agresivas como formas de expresión.

El centro infantil se convierte en un ambiente más cálido y acogedor cuando las familias participan de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas de forma lúdica, creativa, dinámica y, sobre todo, constante.

Para su ejecución no se requiere ninguna inversión de tipo económico por parte de las familias, su único compromiso es vincularse a las actividades, lo que genera mayor participación de éstas teniendo en cuenta el contexto en el que se ejecuta el Programa. Esto ha favorecido la sostenibilidad, ya que los recursos que se utilizan para algunas de las actividades se encuentran a su alcance.

El dinamismo y la creatividad que se le impregna a cada una de las ejecuciones favorece que ninguna de las actividades sea monótona o rutinaria, de allí que sea muy importante tener en cuenta las voces de las familias, los niños y las niñas para hacer de cada encuentro un momento que cumpla con las expectativas o necesidades del contexto actual. Es por esta razón que todas las actividades, a excepción de La Llamada del Amor, puedan modificarse, de manera que cada ejecución sea distinta sin alterar su objetivo principal.



## Resultados

Con base en un proceso continuo de seguimiento durante cuatro años, se han identificado transformaciones significativas en los diferentes indicadores medidos a partir de la puesta en práctica de la experiencia. Los principales y más evidentes cambios se relacionan con las formas de crianza adoptadas por las familias, las cuales permiten evidenciar un trato respetuoso, digno y afectivo hacia los niños y las niñas. Esta práctica favorece significativamente no solo el desarrollo emocional, sino su desarrollo integral, teniendo en cuenta que unas prácticas de crianza positiva inciden directamente en la salud física, la nutrición, el desarrollo cognitivo, el proceso de socialización, el desarrollo de habilidades emocionales, entre otros aspectos que se traducen en una infancia feliz y sana.

Los niños y las niñas desarrollan habilidades relacionadas con la participación y la comunicación. Cada uno de los espacios propuestos en el Programa los ubica en un rol activo dentro de su núcleo familiar que incide en su autoimagen, entre otros aspectos. Por otro lado, se tiene evidencia del reconocimiento por parte de los niños y las niñas de las diferentes emociones que atraviesan a lo largo del día, haciendo uso de las herramientas que tienen a su alcance para gestionarlas de manera efectiva de acuerdo con la etapa del desarrollo en la que se encuentren, de esta manera, logran aprender sobre la adecuada manifestación de sus emociones negativas, y esto incide en la disminución del maltrato físico como método de crianza en la familia.

Si bien los resultados a corto plazo son significativos y evidentes, el *Programa 50/50: Educación emocional en la primera infancia* ha impactado las vidas de las familias de forma permanente, en la medida en que se asumen como prácticas diarias el buen trato, las manifestaciones físicas y verbales de afecto, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y el respeto por ellos.

Entre las estrategias formuladas para proyectar la experiencia significativa, se encuentra la articulación permanente con diferentes instituciones educativas, centros infantiles, escuelas y colegios donde se puede replicar la experiencia y obtener los mismos o mejores resultados.

## Conclusiones

La necesidad de promover y fortalecer la educación familiar para que se proporcionen condiciones óptimas que favorezcan el sano desarrollo afectivo-emocional de los niños y las niñas, debe transversalizar toda práctica pedagógica en el establecimiento educativo. Es de conocimiento general que los vínculos afectivos tienen una estrecha relación con el desarrollo intelectual; diversos estudios coinciden en que de la forma como los niños desarrollan sus primeros lazos afectivos depende en gran parte su desarrollo intelectual y social específicamente. Las relaciones afectivas sólidas y todo lo que de allí se desprende en la dinámica familiar son la fuente permanente de equilibrio en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Se ha logrado comprender que es necesario acompañar a las familias en la adquisición e incorporación de diferentes formas de vinculación saludable: relacionarse unos con otros, comunicarse, contribuir al desarrollo de cada uno de sus miembros; que además es importante tener en cuenta que desde que un niño o una niña se encuentran inscritos en el sistema educativo, la familia también debe considerarse como un conjunto de personas en proceso de aprendizaje continuo y permanente, y en este sentido, la institución educativa debe promover dicho aprendizaje a partir de nuevas y novedosas estrategias de formación familiar. Cuando las familias se vinculan, el reto es reconocerlas como activas y no pasivas en los procesos.

Por otro lado, la literatura, la música, la danza, las artes plásticas y escénicas que intervienen en los momentos del Programa, son formas de expresión a partir de las

cuales los niños y las niñas manifiestan su visión particular del mundo desde sus experiencias, expectativas, sueños y anhelos. Los lenguajes expresivos se convierten en una estrategia que favorece la construcción del aprendizaje, en la medida en que los niños, las niñas y las familias tienen a su alcance variadas formas para manifestar sus sentimientos, expectativas, intereses, etc. Asimismo, cada encuentro es permeado por la necesidad de favorecer espacios para la inclusión en los que a través de cada diálogo se da reconocimiento del valor de cada historia, de los saberes, de la cultura y, en general, de la diversidad que envuelve los contextos en los cuales se desarrolla la dinámica familiar y en la que prima la individualidad del ser.

Finalmente, la puesta en práctica de dicha experiencia durante tres años ha permitido que todo un equipo interdisciplinario haya adoptado y permeado todas sus prácticas pedagógicas con la convicción de que el afecto es un movilizador y potenciador del desarrollo saludable de los niños y las niñas, que educar en el afecto puede hacer la diferencia entre formar una generación socialmente adaptativa y segura y una que no lo es; que los niños y las niñas necesitan de la explosión de hormonas que generan los abrazos fuertes de papá y los besos tiernos de mamá para ser más felices y crecer de forma saludable, y que como maestros tenemos la responsabilidad de generar espacios para que tanto las familias como los niños y las niñas consideren la escuela como una extensión de su hogar.

## Referencias bibliográficas

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.

Brazelton, T. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". *Diario Oficial*, 46.446. Bogotá.

Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes) (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la Primera Infancia". Documento Conpes Social 109. Bogotá: Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.



## LEYENDO SUEÑOS, TEJIENDO SENTIMIENTOS

Paola Mahecha<sup>51</sup>

### Resumen

El presente proyecto es una propuesta de intervención sobre educación emocional. Dicha propuesta toma forma a través de unidades didácticas para los niños y niñas de 2 a 5 años del Jardín Infantil Buen Comienzo Calazania y encuentros de formación para las docentes a cargo y sus familias. A través de esta propuesta se promueve la educación emocional como estrategia de paz y convivencia, generando espacios de formación para las docentes y las familias sobre la importancia y el sentido de la educación emocional en la labor pedagógica y en el hogar.

**Palabras clave:** educación emocional, inteligencia emocional, violencia, conflicto, desarrollo emocional.

51. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Especialista en Pedagogía. Correo: asesoriaspedagogicas23@gmail.com



## Justificación

*Leyendo sueños, tejiendo sentimientos* les apuesta a los primeros recuerdos de los niños de los dos a los cinco años de edad, a la inteligencia emocional como vehículo para la construcción de paz y convivencia, entendiendo ésta como la eliminación de todo tipo de violencia, a unas relaciones más positivas entre los niños y su entorno, y a la validación de todas las emociones para hacer de los niños y las niñas de hoy unos adultos emocionalmente equilibrados en el futuro.

Este proyecto nace como respuesta a una situación y a un contexto específicos en los que los niños y las niñas que acoge el centro infantil son el fruto de relaciones familiares y contextuales que les permiten acercarse a los otros para tejer nuevas relaciones todos los días. Estos intercambios sociales están mediados indudablemente por la afectividad, por la comunicación que los niños tienen todos los días con sus compañeros, maestros y familia; de la empatía o apatía que surjan de estas relaciones depende el desenvolvimiento del niño en el contexto.<sup>52</sup> Así, esta experiencia se centra tanto en el desarrollo emocional de los niños, como en el óptimo manejo emocional que deben tener las personas que acompañan su desarrollo. Por lo tanto, no solamente explora la sensibilidad y la estabilidad afectiva de los niños y niñas, sino que capacita y encara la situación emocional de los adultos a cargo de su educación.

## Objetivo General

Promover la educación emocional como herramienta pedagógica para favorecer las relaciones de los niños y las niñas de 2 a 5 años de edad del Jardín Infantil Buen Comienzo Calazania de la ciudad de Medellín.

52. En su escrito *La importancia de la teoría del apego en ambientes alternativos de cuidado*, Alejandra Cortázar nos da unos sustentos significativos acerca de la importancia de las relaciones empáticas del niño con su entorno.

## Objetivos específicos

- Generar espacios de formación para las docentes sobre la importancia y el sentido de la educación emocional en la labor pedagógica.
- Proponer la lectura de textos literarios e historias sociales como herramienta para que los niños y las niñas reconozcan y manejen sus emociones de una manera asertiva.
- Promover espacios para la articulación entre la familia y las docentes, generando comunidades de diálogo en las cuales se aborden estrategias de educación emocional en el hogar.

## Fundamentos Teóricos

### Inteligencia Emocional

Daniel Goleman (1995) nos abre una perspectiva acerca de lo que es la inteligencia emocional, al mencionar que ésta les permite a las personas tomar conciencia de las emociones propias, comprender los sentimientos de los demás y así tolerar la frustración y la presión que se viven en la cotidianidad, aumentando de esta manera la capacidad de trabajar en equipo y asumir una actitud empática que les permite tener un desarrollo personal exitoso.

Goleman establece que las emociones son herramientas para enfrentar la vida en las situaciones cotidianas, es decir que estas son adaptativas y pueden transformarse según los requerimientos del entorno. Así, los procesos educativos están mediados por un factor cognitivo y emotivo que convierte las emociones en el punto central de los procesos de aprendizaje. Según Goleman, con la evolución del tiempo, el sistema límbico refinó dos herramientas que son el aprendizaje y la memoria, permitiendo a través de la experiencia y la cultura de las personas obtener una conducta adaptativa, esto ha permitido aprender de las reacciones y a su vez tener presente que se posee



una memoria a largo plazo que recuerda los impulsos manifiestos, y de allí la importancia de lograr crear climas emocionales positivos para los niños y las niñas.

Humberto Maturana (1991) les da un lugar a las emociones como las causantes y por ende grandes constructoras de la historia de nuestras vidas: "Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en el que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que lo establezca como tal y la torne como acto". (p. 21)

Podemos observar que no sólo las emociones de los niños y las niñas son importantes para la sana convivencia, sino también el vínculo afectivo que los maestros formamos con nuestros grandes o pequeños aprendices, pues el maestro no puede educar emocionalmente si no se educa primero "a sí mismo".

### Habilidades Afectivas del Maestro.

En este sentido Olson y Wyett (2000) proponen habilidades afectivas que deben alcanzar los maestros: la autenticidad, el respeto y la empatía. La autenticidad se denomina como la capacidad que demuestra el profesor de ser una persona genuina, consiente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos. El respeto como la capacidad de valorar a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto. Por último, la empatía es la manera como el maestro entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos.

Lo anterior puede aclarar en gran medida la importancia del equilibrio emocional de los maestros, recordándonos que no sólo las competencias académicas nos hacen buenos o regulares profesores, más bien las competencias afectivas cobran en ocasiones mayor importancia que el bagaje cognitivo que un docente puede tener. La

cercanía con nuestros estudiantes favorece mejores procesos cognitivos, ya que el contacto visual, el lenguaje inclusivo y la motivación con los que un maestro se dirija a los alumnos genera un ambiente donde el estudiante no se observa a sí mismo como un ser sin luz que poco o nada tiene que aportarle a su propio proceso dejando todo en manos del maestro, sino que encuentra en éste un aliado que puede orientarlo no solo en lo que concierne a la escuela, sino en todos los ambientes de aprendizaje, entre los que se encuentran la familia y la comunidad.

### Educación Emocional

De igual manera es importante darle un significado claro a lo que abarca la educación emocional. En palabras de Bisquerra (2003, p. 27))

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social ... la educación de las emociones es una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

### Contenidos de la educación emocional.

Bisquerra (2003) nos sugiere también unos contenidos específicos para trabajar la educación emocional: el primero es la *conciencia emocional*, la cual consiste en conocer las propias emociones y las ajenas, y se desarrolla a través de la observación del propio comportamiento y el de los demás. La conciencia emocional nos permite captar el clima emocional del contexto donde nos encontramos gracias a una serie de aspectos que nos llevan al anhelado autoconocimiento. Bisquerra expone estos aspectos:

- *Toma de conciencia de las propias emociones:* Esta anhelada capacidad nos ayuda a percibir los propios sentimientos y emociones de una manera precisa, primero identificando la emoción y luego dándole un nombre.
- *Dar nombre a las emociones:* Luego de identificar la emoción podemos hacer uso de nuestra capacidad semántica al nombrar aquello que nos inquieta interiormente. Esta eficacia semántica nos permite poseer un vocabulario emocional adecuado para designar los fenómenos emocionales que diariamente nos acompañan.
- *Comprensión de las emociones de los demás:* Al entender nuestras propias emociones identificándolas y dándoles un nombre podemos percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás, lo cual nos facilita la empatía con las vivencias emocionales del otro, ya que favorece la escucha activa y minimiza significativamente las situaciones de conflicto.
- *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* Los estados emocionales inciden en nuestro comportamiento, y estos comportamientos inciden en la emoción, la cual se regula a su vez por la cognición. Al reconocer esta interacción que circula en nuestro interior tendremos la clave del autoconocimiento. Ya que en muchas ocasiones pensamos y nos comportamos en función del estado emocional, ello conduce a situaciones con los otros y nosotros mismos que lamentamos cuando nos desbordamos emocionalmente.

El segundo contenido es la *regulación emocional*, que llega a nosotros cuando entendemos la interacción entre cognición, emoción y comportamiento. Se destaca por el manejo de habilidades relacionadas con el diálogo interno, el control del estrés, las autoafirmaciones positivas y el desarrollo de la asertividad. Bisquerra ha nombrado unas microcompetencias que configuran la regulación emocional, las cuales son:

- *Expresión emocional apropiada:* Es la capacidad que logramos para expresar las emociones de manera adecuada. Lo cual indica la habilidad que tanto escuchamos de nuestros padres y abuelos cuando somos niños: “pensar antes de hablar”, donde el estado emocional interno no implica la expresión externa desbordada. En niveles más maduros del desarrollo, supone la comprensión del impacto que nuestra expresión emocional y nuestro comportamiento puedan tener en otras personas, convirtiendo esta práctica en un hábito que desarrolla más adelante la asertividad.
- *Regulación de emociones y sentimientos:* Es la aceptación de que los sentimientos y las emociones que generan ciertas situaciones deben ser regulados de manera constante. Como la impulsividad, la tolerancia a la frustración, y la perseverancia en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.
- *Habilidades de afrontamiento:* Afrontar retos y situaciones de conflicto de manera adecuada nos permite construir estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- *Competencia para autogenerar emociones positivas:* Es la capacidad que desarrollamos para generar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Esta habilidad nos permite gestionar nuestro propio bienestar emocional para así tener una mejor calidad de vida.

De estas microcompetencias se desprende *la motivación*, la cual relaciona las emociones con la apertura hacia el camino de la actividad productiva y la autonomía personal, lo que sin duda influye en los procesos de aprendizaje. La motivación está relacionada directamente con la emoción, pues son los sentimientos y las emociones los que nos impulsan al movimiento, al cambio:

A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación. (Bisquerria, 2017)

En este mismo camino se encuentran las *habilidades socioemocionales*, como el conjunto de competencias que facilitan las relaciones con los demás, habilidades como la escucha activa, la capacidad de empatía y otras destrezas que fomentan las actitudes prosociales de los individuos.

Por último, se encuentran *las habilidades para la vida*, que se definen como la experimentación del bienestar a partir de lo que se realiza en la vida cotidiana en los diferentes ámbitos: escolar, familiar y social; y el desarrollo de la autoestima, que es la forma de autoevaluaciones y que configuran el autoconcepto, siendo este paso clave para el desarrollo de la empatía. Estas habilidades nos permiten comportarnos adecuada y responsablemente frente a problemas de distinta índole: familiares, profesionales o sociales. Bisquerra (2003) enmarca estas habilidades en los siguientes componentes:

- *Identificación de problemas*: Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- *Fijar objetivos adaptativos*: Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- *Solución de conflictos*: Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
- *Negociación*: Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- *Bienestar subjetivo*: Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Los contenidos anteriormente nombrados facilitan indudablemente la convivencia y el reconocimiento del otro en su diversidad para, de esta manera, ayudar a disminuir el conflicto entre niños, niñas y maestras.

### **Desarrollo emocional.**

En cuanto al desarrollo emocional de los niños entre los 2 y 5 años, quienes son los participantes en esta propuesta, se tomaron en cuenta los estudios realizados por Jean Piaget, quien ubica al niño en una etapa preoperacional (2 a 7 años) que se caracteriza por el uso del lenguaje y la capacidad de pensar de forma simbólica, la capacidad de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección y la dificultad para considerar el punto de vista de otra persona. Por lo tanto, se le dificulta el ponerse en el lugar del otro, pues su capacidad empática se encuentra limitada por su desarrollo evolutivo. Comprender el mundo, las causas y los efectos de sus acciones en las emociones de los demás les resulta bastante complicado. En esta etapa los niños son egocéntricos y tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su perspectiva, lo anterior no quiere decir que los niños sean egoístas, sino que a esta edad creen que los demás comparten sus emociones y sentimientos.

### **Literatura y emociones.**

La manera de abordar, desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional en los niños en esta experiencia es a través de la herramienta del cuento, teniendo en cuenta los valiosos aportes de Begoña Ibarrola quien a través de sus investigaciones ha abordado la importancia de la literatura en el desarrollo emocional. Esta autora menciona cinco funciones básicas de la literatura infantil: estimular la imaginación y la fantasía; entretener y divertir; transmitir una enseñanza moral e identificar valores; comprender verdades metafísicas y filosóficas, y potenciar en el niño y la niña la asociación entre los personajes y las situaciones referentes para la vida, y encontrar en ellos orientaciones y claves para comprender el mundo interior o las situaciones cercanas de conflicto. Ibarrola nos invita a atender de manera primaria y fundamental el desarrollo emocional en la infancia.

## **Violencia y conflicto.**

El objetivo del presente proyecto es promover la paz y la convivencia entre niños, niñas y maestras reduciendo las situaciones de conflicto que se puedan presentar a partir de la expresión emocional, por lo tanto es importante definir lo que significa conflicto y violencia desde el punto de vista pedagógico y psicológico en el abordaje con la primera infancia.

## **Violencia y Agresividad.**

Al acercarnos al trabajo con niños entre los 2 y 5 años de edad, debemos diferenciar dentro de sus interacciones lo que significa un niño agresivo y un niño violento. La agresividad es un mecanismo innato de defensa que poseemos todos los seres humanos, que en los niños se manifiesta en acciones como pegar, arañar, morder, etc. En cambio, la violencia es un acto consciente que busca hacer daño a otras personas de manera deliberada. Los niños y las niñas en la mayoría de los casos presentan comportamientos agresivos con sus pares o incluso los adultos en distintas situaciones (compartir los juguetes, terminar el momento del juego, respetar los acuerdos, entre otros), lo cual no indica que el niño sea violento. Pero si en el entorno escolar y familiar al niño se le vulnera de manera constante sea física o psicológicamente él replicará estos comportamientos con sus pares de manera premeditada y deliberada. Recordemos las palabras del pedagogo Philippe Meirieu (2007)

Considero que podemos llamar violencia a todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto. En cuanto a estas dos áreas, física y psicológica, la segunda palabra no es anecdótica, puesto que hay violencias que van específicamente en contra de la integridad psicológica, por ejemplo, la humillación. Estas violencias psicológicas muchas veces son obra de la institución misma, aun cuando ésta se encuentre luchando contra otras violencias, en particular las violencias físicas.



En este sentido, la violencia psicológica es la más común en el trato con los niños en su primera infancia, palabras como: “no eres capaz de hacerlo, no llores que no pasó nada, los niños no lloran, ¿porque nunca obedeces?, siempre te portas mal, nunca haces nada bien, solo das problemas, si te portas mal no te voy a querer”, son, entre otras muchas, violencias sutiles que hacen mella en la construcción de la identidad y el autoconcepto del niño y la niña. Es así como el primer sujeto que ejerce violencia sobre el niño es el adulto significativo, sea el padre, la madre o el maestro.

### **Conflicto.**

Según la Unesco (2001) el conflicto se define como “aquella situación de disputa o divergencia en que hay una contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna entre dos o más partes”. Así que el conflicto es inminente e ineludible en las relaciones humanas y sobre todo en las relaciones entre niños. En cada situación de conflicto ellos enfrentan una parte importante de su identidad, su género y sus influencias familiares y culturales, la forma en que se abordan estos conflictos marca en gran medida la manera como se enfrentan al mundo.

A diferencia de los adultos que pueden decidir entrar en una situación de conflicto o no, los niños aún no poseen las herramientas para enfrentarlos y tomar este tipo de decisiones. Es entonces cuando el adulto es significativamente importante en la mediación y resolución de conflictos entre los más pequeños, pues, como se mencionó anteriormente, estos no se pueden evitar, pero sí se pueden resolver de diferentes maneras teniendo como herramientas la comunicación asertiva, la escucha activa y el acompañamiento afectivo-efectivo.

### **Comunicación asertiva y manejo de conflictos.**

Indudablemente, uno de los pilares más importantes al relacionarnos con niños y niñas durante su primera

infancia es la comunicación, ese puente tan significativo, pero a la vez tan frágil. La comunicación no es solo la habilidad de emitir, recibir y decodificar información, sino también la capacidad de transformar el acto comunicativo en una herramienta para la convivencia. Dentro de la filosofía de la disciplina positiva y crianza humanizada son muchos los psicólogos, maestros y terapeutas que le han dado a la comunicación el papel principal en el desarrollo mental y afectivo del niño. Naomi Aldort (2010), por ejemplo, resume la comunicación y el manejo del conflicto de esta manera:

La tolerancia del niño a la frustración y a no conseguir lo que quiere tiene mucho que ver con el grado en que siente que la vida en general acompaña sus necesidades y no va en contra de ellas. Tendríamos que decir sí a las necesidades de nuestros niños tanto como sea posible y cuando no es posible, al menos podemos decir sí a sus sentimientos

Esta frase resume la importancia que tiene la escucha activa, la cual hace parte de la comunicación asertiva que el adulto debe tener con el niño para que este sienta que el mundo es un lugar seguro, donde puede expresar su sentir libremente sin temor a la represalia y de esta manera poder comunicar en el momento adecuado cualquier emoción o sentimiento por los que pueda estar pasando, así las situaciones de conflicto se reducirán significativamente. Laura Gutmann (2007), en su libro *Crianza, violencias invisibles y adicciones*, trae a acotación la relevancia de la comunicación afectiva-efectiva del adulto significativo con el niño, y muestra que los padres y cuidadores son los principales responsables de la relación que tiene el niño con las distintas situaciones que el entorno le ofrece y de las respuestas que el pequeño pueda tener para dichas situaciones:

Los niños sostenidos, acariciados y respetados están en paz consigo mismos. No necesitan un territorio emocional, porque les sobra. No hay guerra interna o externa para librar. No les incumben las peleas. Los niños amparados y fusionados saben que obtendrán lo que necesitan. (Gutmann, 2007)

De esta manera, la educación emocional se convierte en un vehículo para *la paz y la convivencia*, pues al validar y reconocer las emociones de los niños como las propias del maestro y del adulto significativo, quienes son los que acompañan los procesos de desarrollo infantil, se pueden establecer distintas estrategias para gestionar dichas emociones y evitar que estas nos desborden, ya que el desconocimiento de nuestro propio sentir genera un desconocimiento del sentir del otro, aquel que me nombra y me da lugar en el mundo. En el mundo infantil ese otro es quien ayuda a construir la identidad del niño celebrando la diferencia como una oportunidad de enriquecer la convivencia en los encuentros y desencuentros habituales que permean el entorno.

Al propiciar ambientes que promuevan esta validación emocional, les estamos dando la oportunidad a los niños de reconocerse en su diversidad respetando la diversidad de sus pares, y es en este respeto mutuo, en este reconocimiento del otro y de sí mismos que empoderamos a los niños de sus emociones y les damos las herramientas para gestionarlas de manera adecuada, y de este modo promovemos unas interacciones más cálidas, una escucha activa, un autoconcepto positivo en cuanto a capacidades y habilidades que puedan favorecer a la comunidad a largo plazo. En este sentido, los maestros acompañamos el desarrollo emocional y afectivo de los niños que en el futuro serán hombres y mujeres constructores de paz.

## Población

- Niños y niñas: para la investigación se tuvo en cuenta a un grupo de niños y niñas que se encontraban entre los dos y los tres años de edad, pues su lenguaje y maduración cognitiva permiten ya adentrarse y trabajar el mundo de las emociones con mayor facilidad. Estos niños y niñas estaban concentrados en tres salas de desarrollo, cada una con 28 integrantes.
- Docentes: las docentes participaron de manera directa e indirecta en las dinámicas de la investigación. De manera directa se tuvieron en cuenta las ocho docentes orientadoras

de las madres comunitarias, que tienen a su cargo a los niños del jardín. Estas docentes participaron en los talleres de educación emocional y replicaron la información a las madres comunitarias. De manera indirecta, participaron las madres comunitarias, quienes estaban presentes en el momento de la intervención en sala que realizó la investigadora. Las madres comunitarias hacían preguntas y recibían orientaciones de manera informal sobre los procesos de educación emocional de los niños y niñas.

- Padres de familia: tuvieron participación directa al asistir a los talleres y comunidades de diálogo relacionados con la educación emocional en casa.

## Metodología

El proyecto se desarrolla con tres protagonistas que se interconectan y comunican de manera holística: Los niños y las niñas, las docentes y la familia.

Con los niños y las niñas la estrategia fundamental fue el desarrollo de unidades didácticas usando el cuento y los lenguajes expresivos como vehículo para la orientación emocional y de convivencia entre pares. Fue así que se realizaron intervenciones en las salas de desarrollo con cuentos específicos que comprendían temas como las emociones primarias (alegría, tristeza, rabia, miedo), identidad y diversidad, y transiciones en la infancia (muerte de un familiar o mascota, nacimiento de un hermanito, desplazamiento, entre otras). Se hizo seguimiento de estas estrategias usando como herramienta la bitácora de observación.

Para efectos de la presente propuesta se tomó en cuenta el manejo que les daban las docentes a las situaciones conflictivas que se presentaban en las salas de desarrollo, para tal efecto se recurrió a la observación participante y al uso del cuestionario, con el fin de conocer las preconcepciones que tenían las docentes a cargo de los grupos frente al desarrollo emocional de los niños y las niñas y el manejo de la asertividad en la comunicación por parte del equipo docente.

Con las docentes se llevaron a cabo talleres enfocados a fortalecer los estándares afectivos del maestro (autenticidad, respeto y empatía) a través de encuentros de formación sobre educación emocional. En cuanto a la autenticidad del maestro, los talleres apuntaron a que las docentes se reconocieran en su diversidad, siendo conscientes de sí mismas, no sólo de sus habilidades y debilidades sino también de su capacidad de comportarse según sus sentimientos al explorar sus propias emociones. En cuanto al respeto, se dirigieron varios conversatorios tanto individuales como colectivos en los que se fomentaba el valor de reconocer a los niños y las niñas en su dignidad, considerando siempre sus cualidades infantiles por encima de los comportamientos que en ocasiones se pueden calificar de inadecuados. Lo anterior para desarrollar la empatía, cualidad tan necesaria para el trabajo con los niños y las niñas. En cada taller y conversatorio se enfatizó en la importancia de considerar los sentimientos de los niños y las niñas en todos los momentos del día y responder apropiadamente a estos sentires infantiles evitando los juicios de valor inapropiados hacia ellos. Por lo tanto, estos talleres invitaban a las docentes a realizar un proceso de autoobservación tanto desde lo personal como desde la práctica pedagógica, en estos espacios las docentes se encontraban a sí mismas en el reconocimiento de sus propias emociones para así reconocer y gestionar de mejor manera las emociones de los niños que tiene a su cargo el jardín infantil. Así las docentes podrían ser cada vez más conscientes del papel fundamental que desempeñan en la construcción de la paz y la convivencia desde la interacción afectiva-efectiva con los niños y las niñas. Con los padres de familia se abordó la experiencia por medio de talleres enfocados en la crianza respetuosa y en la promoción literaria, convocándolos a reuniones tanto individuales como colectivas para promover el buen trato con sus hijos usando como estrategia el grupo de promoción literaria.

Aunque se notó que los niños y niñas respondían positivamente frente a las estrategias de inteligencia emocional, cuando se ausentaban del jardín el fin

de semana y regresaban al espacio se presentaban retrocesos, en la mayoría de casos respondían nuevamente con agresividad o poca asertividad frente a situaciones de conflictos.

Esta situación dio marcha a la tercera etapa del proyecto, referida a la formación de las familias en educación emocional. En esta etapa se reunió a un grupo específico de padres, se les citaba a reuniones individuales para conocer las rutinas y dinámicas de los niños en el hogar. Con ellos se hicieron entrevistas semiestructuradas las cuales fueron registradas en actas. A partir de la escucha de las voces de los padres se le dio a cada uno un plan casero para favorecer estrategias de inteligencia emocional. Actualmente se están realizando talleres de promoción y animación a la lectura infantil, como estrategia vincular con las dinámicas de la comunidad.

Asimismo, en los ambientes potenciadores del desarrollo se establecieron los círculos de la tranquilidad como una herramienta dentro de la estrategia de educación emocional, para favorecer el desarrollo afectivo de los niños y las niñas a través de la búsqueda de estabilidad emocional en momentos de conflicto entre ellos, con el fin de fortalecer los vínculos afectivos. Los círculos se usan en diferentes momentos: cuando el niño se encuentra muy ansioso, triste, iracundo o asustado. La docente interviene en el proceso invitándolo a sentarse con ella en el círculo, lo convoca a que se calme y respire, puede recurrir al frasco de la calma como herramienta estabilizadora. En el momento en que el niño haya superado la crisis se le abraza y lo estimula a hablar de lo sucedido. Si agredió a algún compañerito lo incitamos a repararlo (acariciar, pedir disculpas, hacer un dibujo, entre otras estrategias) como una manera de fomentar la empatía.

## Resultados

La propuesta ha tenido un impacto bastante favorable en cuanto a la promoción de la educación emocional

en el jardín infantil, gracias a las intervenciones realizadas en las salas de desarrollo, y usando el cuento como herramienta para favorecer la inteligencia emocional de los niños. Se comprobaron avances significativos, ya que ellos han tenido la oportunidad de expresar sus emociones frente a situaciones que generan conflicto, pues al ver reflejadas sus propias historias en un personaje fantástico, tienen la posibilidad de explorar sus propios sentimientos en un ambiente de confianza, tolerancia y escucha activa, además, al permitirles a los niños explorar sus emociones se les brindaron herramientas para gestionar adecuadamente su corporalidad en momentos de conflicto. Gracias a los talleres, capacitaciones, reuniones frente a casos puntuales y charlas informales, las docentes poco a poco se han empoderado del concepto de educación emocional y de los factores de desarrollo que influyen en las respuestas de los niños. De la misma manera, las actitudes de las docentes frente a los distintos conflictos que se dan en las salas cambiaron de una manera trascendental, tanto en la postura que toman frente a la situación como en el manejo que le dan. Este cambio de actitud favoreció en gran medida los avances de los niños, pues las docentes pasaron de tomar medidas coercitivas dentro de la sala a ser agentes preventivas en las situaciones coyunturales de los niños.

Los padres se sensibilizaron frente a la importancia de manejar adecuadamente sus emociones, pues cuando sentían que estaban actuando de manera incorrecta de acuerdo con lo aprendido en los talleres, recurrían a la docente investigadora para resarcir dichas acciones y asumir nuevas posturas que fortalecieran el vínculo con cada uno de sus hijos. La relación entre padres mejoró significativamente, se evidenció que establecían encuentros y conversaciones fuera de los espacios del jardín infantil para compartir actividades comunes con otros padres y sus hijos.



## Conclusiones

Gracias a las intervenciones realizadas en las salas de desarrollo, se comprobaron avances significativos en los siguientes parámetros:

### **Comunicación asertiva**

Durante las intervenciones en sala los niños tuvieron la oportunidad de expresar sus emociones frente a situaciones que les generaban estrés, ya que al ver reflejadas sus propias historias en un personaje fantástico tuvieron la posibilidad de explorar sus propios sentimientos en un ambiente de confianza, tolerancia y escucha activa. Esto dio lugar a que las docentes conocieran las razones que llevaban a los niños a comportarse de ciertas maneras en distintos momentos, lo que favoreció la comprensión y el uso de estrategias afectivas que les permitirían a los niños más adelante tener respuestas emocionalmente adecuadas frente a situaciones de conflicto.

### **Manejo de conflictos**

Como se mencionaba anteriormente, al permitirles a los niños y niñas explorar sus emociones se les dieron herramientas para gestionar adecuadamente su corporalidad en momentos de conflicto, recurriendo a la palabra para reemplazar los mordiscos o golpes. Aun así, cuando los niños respondían de manera agresiva a alguna situación con sus compañeros, se reemplazó la sanción por la reparación del daño causado y de esta manera el niño no se sentía juzgado o catalogado frente a una mala acción sino que se le daba la oportunidad de reparar lo sucedido, y esto se usó como una estrategia para fortalecer la autoestima y los lazos afectivos entre compañeros.

### **Inteligencia emocional**

Otro de los avances significativos que se evidenció en la propuesta fue cómo los niños se apropiaron de las

herramientas que favorecen la inteligencia emocional y lo replicaban con sus pares, pues se notó que cuando los niños veían situaciones de conflicto entre sus compañeros mediaban en estas situaciones de manera autónoma sin tener necesariamente el acompañamiento de las docentes. Además, si cometían algún tipo de falta de respeto frente a un par reconocían y aplicaban las estrategias de reparación de manera independiente.

En cuanto al trabajo con las docentes se evidenciaron avances significativos en las percepciones y concepciones que se tenían frente al desarrollo emocional de los niños y frente al manejo que se debía tener con ellos en situaciones de conflicto dentro de la sala. Gracias a los talleres, capacitaciones, reuniones frente a casos puntuales y charlas informales, las docentes poco a poco fueron empoderándose del concepto de educación emocional y de los factores de desarrollo que influían en las respuestas de los niños. Entonces se comprobó que las docentes, al observar que las intervenciones realizadas en las salas de desarrollo influían de manera positiva en el grupo, implementaron el cuento como herramienta para favorecer la comunicación asertiva y el manejo de comportamientos inadecuados que presentaban los niños dentro de las salas.

Por otro lado, las actitudes de las docentes frente al conflicto que se generaba en las salas cambiaron de una manera trascendental, tanto en la postura que tomaban frente a la situación como en el manejo que le daban. Este cambio de actitud favoreció en gran medida los avances de los niños y niñas, pues las docentes pasaron de tomar medidas coercitivas dentro de la sala para ser agentes preventivas en las situaciones coyunturales de los niños y niñas.

La articulación de la familia en el proyecto demostró resultados interesantes en cuanto a la sensibilización por parte de los padres de familia en las estrategias de educación emocional en casa. Se evidenció que los niños mostraron permanencia en los avances después de

implementar los planes caseros y hacerles seguimiento. Además, los padres de familia tuvieron la oportunidad de sacar a flote sus sentimientos y emociones frente a la crianza de sus hijos y a las expectativas que como padres tienen con relación al proceso de aprendizaje de los niños.

## Referencias bibliográficas

- Aldort, Naomi (2010). "Sobrevivir a los dos años". Crianza Natural [En Línea]. Recuperado de <http://www.crianzanatural.com/art/art144.html>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Ibarrola, Begoña (2009). La educación emocional a través del cuento. Madrid. Recuperado de <http://es.slideshare.net/psicologiaparacrecer/educacin-emocional-atravs-del-cuento-begoa-ibarra>
- Maturana, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Meirieu, Philippe. (2007, 25 de octubre). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". Ciclo de Videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Quinto Encuentro.
- Olson, C. O. & Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120(4), 741-762. Recuperado de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200007/ai\\_n8902469](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469)
- Piaget, J. (1969). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar, S. A.
- Unesco (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona: Unesco, Universidad Autónoma de Barcelona.

## RECUPERACIÓN PSICOAFECTIVA Y PRIMERA INFANCIA<sup>53</sup>

Ana Rita Russo de Sánchez<sup>54</sup>

Viana Ángela Bustos Arcón<sup>55</sup>

### Resumen

El desarrollo psicoafectivo se constituye en un componente clave de la consolidación de la personalidad y la salud mental de los individuos especialmente durante la infancia, y en casos de interferencias en el desarrollo. En la experiencia de la cual se desprende este artículo, se busca establecer los cambios en las condiciones psicoafectivas de los niños y niñas entre 4 y 12 años, a partir de los conflictos evolutivos y el nivel de ansiedad, el tipo de ambiente representado y el uso de los mecanismos de defensa, antes y después de la implementación de un programa de recuperación psicoafectiva a través de técnicas lúdico-educativas. El estudio se sustenta en una metodología evaluativa, con diseño descriptivo comparativo. Los resultados evidencian transformaciones significativas en favor de la autorregulación emocional y las relaciones afectivas.

**Palabras clave:** Desarrollo emocional, desarrollo afectivo, salud mental, infancia, vulnerabilidad.

53. Experiencia que se desprende del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional-Pisotón de la Universidad del Norte y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a través del convenio de Asociación N.º 1031 de 2016.

54. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España). Docente e investigadora, directora de la Maestría en Psicología y creadora y directora del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional de la Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Correo: arusso@uninorte.edu.co

55. Becaria Calciencias-Uninorte en el doctorado en Psicología de la Universidad del Norte. Magíster en Psicología y especialista en Psicología Clínica de la Universidad del Norte. Psicóloga de la Universidad Metropolitana. Docente universitaria e investigadora. Barranquilla, Colombia. Correo: bustosv@uninorte.edu.co; vianab71@gmail.com

## Justificación

De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) hasta el 2013 han sido atendidos un total de 16.457 niños, niñas y adolescentes víctimas de maltrato infantil, 1.709.995 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de desplazamientos forzado (ICBF, 2013, p. 1) y 3.599 niños han sido víctimas de trabajo infantil (ICBF, 2014, p.2). Al Observatorio del Bienestar de la niñez han ingresado desde el 2011 hasta el 31 de marzo del 2017, alrededor de 180.741 niños, niñas y adolescentes al Proceso de Restablecimiento de Derechos (PARD). Las cifras evidencian que: 45.378 corresponden a la primera infancia, 52.033 se catalogan como infancia, 80.778 se registraron en calidad de adolescencia y 2.552 corresponden a otros. El ICBF indica que el maltrato, el trabajo infantil, la desnutrición, la situación de calle y la violencia sexual son los motivos de ingreso de mayor frecuencia. El Observatorio del Bienestar de la Niñez evidencia también, a través de infografía, el proceso de atención y restablecimiento de derechos realizado el año inmediatamente anterior (2016), y señala que en el 2016 (2) ingresaron por violencia sexual 5.545 niños, niñas y adolescentes al PARD, el 92 % de los casos se registraron en zona urbana y el 8 %, en zona rural.

Lo anterior evidencia las complejidades a las que, en materia de protección de derechos y exposición a interferencias en el desarrollo,<sup>56</sup> se exponen los niños, niñas y adolescentes en Colombia. El Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional de la Universidad del Norte, a lo largo de su trayectoria investigativa destinada a favorecer la calidad de vida en la infancia, destaca dos proyectos de investigación titulados: "Resultados de la implementación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional en la Primera Infancia (2013-2014)", y "Estudio longitudinal para el diseño del programa de

56. La interferencia en el desarrollo comprende eventos, acontecimientos o vivencias que no pertenecen al proceso madurativo-constitucional de un(a) niño(a), en ocasiones podrían ocupar el lugar de lo traumático, y de no ser atendidos oportunamente podrían conducir a problemas de salud mental.

intervención para la Recuperación Psicoafectiva (2014)", cuyos resultados evidencian la incidencia significativa de interferencias en el desarrollo infantil en Colombia, de acuerdo con la población evaluada: agresión-maltrato (35%), abandono-negligencia (27%), desplazamiento forzoso por violencia (23%) y abuso sexual (15%). Dichas interferencias se asocian a efectos negativos en la consolidación del desarrollo actual y posterior de los niños, niñas o adolescentes, favorecen las incidencias de problemáticas en salud mental y entorpecen el despliegue de las potencialidades humanas.

Es claro que las problemáticas en salud mental y las interferencias en el desarrollo se consideran de preocupación nacional e internacional, y convocan a las disciplinas expertas en salud mental e infancia a promover el cuidado, la protección y recuperación psicoafectiva en niños y niñas que han sido expuestos a interferencias en el desarrollo, en favor del desarrollo integral, las potencialidades humanas y la resiliencia a través de programas, proyectos y estrategias autosostenibles que atiendan el mayor número de niños/as afectados, con equipos estratégicos y capacitados en infancia, desarrollo psicoafectivo e interferencias en el desarrollo.

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

El desarrollo psicoafectivo corresponde a una visión psicodinámica de procesos madurativo-constitucionales (Greenspan, 1992), es decir, a factores biológicos e innatos y factores ambientales, o sea, aquellas condiciones que son singulares a cada individuo, su historia y contexto. Aquí, el desarrollo emocional y las relaciones afectivas tienen un lugar destacado en la constitución de los vínculos y en el transcurrir de los momentos evolutivos, pues es la naturaleza de las relaciones vinculares lo que concede el carácter *integrador* a su condición bio-psicosocial humana, es por lo que, "Freud, Klein, Bowlby, Jung, Erikson, ... han dejado una indeleble huella en el entendimiento actual de cómo el humano vive y experimenta la salud mental y cómo

la pierde" (Romo y Patiño, 2014, p. 68). Se entiende que "el proceso madurativo-constitucional es universal, pero el desarrollo emocional concede a cada individuo las características particulares que posee" (Bustos, 2017, p. 10). Por tanto, el factor emocional es indispensable en la consolidación de la personalidad, y el desarrollo humano en general, empero las dimensiones particulares de la vida de los individuos confieren a cada uno sus peculiaridades (Mass, 2013; Mass, Ibáñez y Martínez, 2012).

De acuerdo con Anna Freud, lo vital del desarrollo se refiere a la "maduración, adaptación y estructuración" (1979, p. 65), o sea, a una línea específica transitada por cada individuo, particular a los factores innatos otorgados por la naturaleza y a los factores ambientales recibidos por los padres/cuidadores, la cultura, etc.; esta interacción dinámica es la que constituye la personalidad y la salud mental, y sus cimientos ocupan lugar muy tempranamente en el desarrollo psicoafectivo de cada ser humano. Al principio de la vida "las emociones se despiertan en el seno de las relaciones humanas y son el vehículo privilegiado en la comunicación afectiva" (Bleichmar, 2005, p. 65), y es a través de los afectos que se ordena lo biopsicosocial.

En este sentido es posible cuestionar: ¿Cuál es el efecto de una interferencia en el desarrollo en tempranos periodos de la vida? Es sabido que cualquier desajuste en el curso esperado del desarrollo, a saber: abuso, maltrato, abandono, desplazamiento, conflicto armado, etc., obstaculiza los procesos madurativo-constitucionales e incide negativamente en la salud mental actual o posterior, y los niños y niñas "cuentan con pocos recursos o poder para cambiarlo" (Benjet, 2009, p. 237), de modo que las interferencias en el desarrollo poseen un carácter determinante en la personalidad y/o la salud mental, ya que impiden el surgimiento de recursos psíquicos, afectivos y relacionales proporcionales a la maduración y al ambiente, y sembrarían las bases a problemáticas en salud mental en periodos posteriores de la vida.



La recuperación psicoafectiva se propone como una forma de intervención psicológica que se ocupa de la atención de los efectos negativos de las interferencias en el desarrollo. El carácter infantil se convierte en un elemento a favor en materia de recuperación psicoafectiva, pues tal inmadurez facilita la capacidad para superar la adversidad. En el niño habita "la tendencia a la recuperación" (Winnicott, 1963, p. 85), y "el propio proceso de desarrollo implica mayor plasticidad y por ende mayor adaptabilidad y receptividad a ser influenciado por él" (Benjet, 2009, p. 237).

## Objetivo

Evaluar el impacto en las condiciones psicoafectivas luego de la implementación de un programa de recuperación psicoafectiva a través de técnicas lúdico-educativas en interferencias en el desarrollo en niños y niñas entre 3 y 9 años, a partir de los conflictos evolutivos y el nivel de ansiedad, el tipo de ambiente representado y el uso de los mecanismos de defensa.

## Metodología

La metodología que sustenta la investigación es de carácter evaluativo, a partir de un enfoque cuantitativo, cuya base es un diseño descriptivo comparativo (medición pre y post a la aplicación del programa), dado que el objetivo central es evaluar y conocer el impacto de la implementación del programa de recuperación psicoafectiva en interferencias en el desarrollo en niños y niñas de entre 3 y 9 años, a través de técnicas lúdico-educativas como: dibujos animados, psicodrama, juego, relato vivencial y cuento; la medición se realizó a través del Test de Apercepción Temática Infantil (CAT, por su sigla en inglés), una prueba psicológica de índole proyectiva centrada en los conflictos evolutivos propios de la edad, el nivel de ansiedad generado y la expresión de mecanismos de defensa.

*Instrumento:* El CAT es una prueba de carácter *proyectivo* que comprende 10 láminas, y sus resultados se establecen a partir de la interpretación del uso de los recursos psíquicos del sujeto, en este sentido, la prueba no posee baremos<sup>57</sup>. La prueba permite evaluar: la percepción del medio, las relaciones afectivas, la curiosidad sexual, la oralidad, la relación parental, la dimensión superyoica, temores y angustias, y los mecanismos defensivos en su conjunto.

## Población Participante

En la implantación del Programa de Recuperación Psicoafectiva participaron 111 niños y niñas entre los 3 y 9 años, procedentes de Arauca, Barranquilla (Atlántico), Riohacha (La Guajira), Yopal (Casanare) y el departamento de Caquetá, población que es atendida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Con relación a las características psicosociales de la población, los niños y las niñas que participaron en el pilotaje del programa viven en contextos vulnerables, caracterizados por la presencia de violencia social y situación de pobreza. En los departamentos focalizados se identificaron familias que habitan en zonas precarias como invasiones ubicadas hacia las periferias de la ciudad, lugares a los que llegaron por causa del desplazamiento forzado o problemáticas asociadas a la violencia.

En el departamento de Arauca participó en el pilotaje un importante número de familias desplazadas por la violencia, al igual que familias de comunidades indígenas. Con estas últimas, con el fin de contextualizar las técnicas al dialecto de la comunidad, se utilizaron dramatizaciones y traducción en simultánea de cuentos y juegos implementados desde el programa.

57. El baremo se refiere a un cuadro gradual o predeterminado para medir o evaluar.

En Yopal, por ejemplo, en los niños y niñas se identificaron problemáticas relacionadas con maltrato, negligencia y abandono tanto físico como emocional; problemáticas que muestran fallas en el adulto que debe realizar la función de sostenimiento para responder a las necesidades del niño en su salud, su seguridad y su bienestar, y no una falla en el niño que refleja en comportamientos inadecuados su malestar y dolor.

## Programa de Recuperación Psicoafectiva

El Programa de Recuperación Psicoafectiva es una propuesta de intervención del Programa de desarrollo psicoafectivo y educación emocional de la Universidad del Norte, en beneficio de la población infantil en condiciones de interferencias en el desarrollo. El Programa de Recuperación Psicoafectiva se aplica conforme a los protocolos éticos y deontológicos de la psicología en Colombia y su secuencia reposa así:

1. Formación de profesionales en:
  - 1.1 Desarrollo psicoafectivo
  - 1.2 Interferencias en el desarrollo
2. Formación de profesionales en:
  - 2.1 Técnicas lúdico-educativas
3. Implementación del Programa de Recuperación Psicoafectiva
  - 3.1 Formación a profesionales
  - 3.2 Selección de participantes
  - 3.3 Presentación a padres (consentimiento informado)
  - 3.4 Presentación a niños(as) (asentimiento informado)
  - 3.5 Evaluación pretest
  - 3.6 Conferencia para padres
  - 3.7 Técnicas lúdico-educativas
  - 3.8 Tutorías al profesional
  - 3.9 Día de Encuentro Familiar/ Cartilla de recuperación psicoafectiva
  - 3.10 Evaluación postest

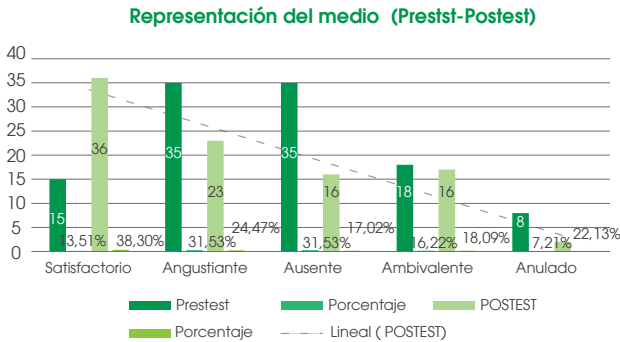
En virtud de la aplicación, se establece que los instrumentos correspondan a la epistemología del programa y la teoría psicodinámica, en este sentido, la evaluación pretest y la posttest operan en esa dimensión a través de la evaluación de los conflictos *madurativo-constitucionales* de la edad. Esto se expresa en categorías evaluativas de la prueba, de las cuales se resaltan en los resultados aquellas cuya significancia es relevante al método y a los resultados del programa evaluado.

## Resultados

De acuerdo con los datos obtenidos antes y después de la implementación del programa de recuperación psicoafectiva a través del uso de la prueba CAT-A y las categorías evaluativas establecidas por la prueba, los resultados relevantes son *la representación del medio y los procesos defensivos*.

### Representación del medio.

El medio se evidencia en comparación pretest y posttest con tendencias a la mejoría en la percepción de sí mismo y de los demás y la vivencia de los conflictos madurativos, es decir, la percepción familiar, los roles parentales, la sensación de protección y la dimensión superyoica (normas, reglas, limpieza, autoridad vs. autonomía).



**Figura 4.** Descripción de la representación del medio (pretest y posttest)

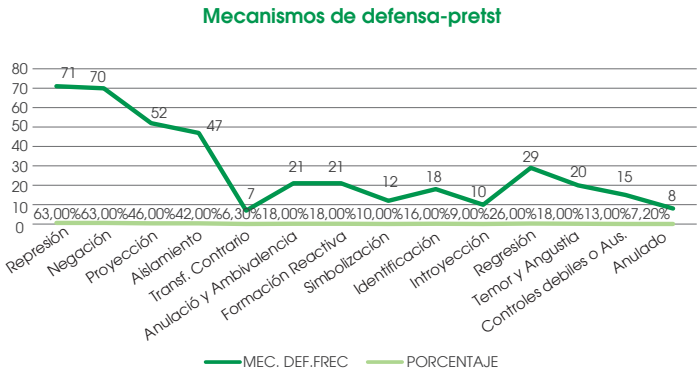
Los datos encontrados demostraron que durante la evaluación pretest la representación del medio, las figuras afectivas y las relaciones afectivas poseen características hostiles y negativas, al tiempo que se presenta una visión negativa del sí mismo y un sentido de culpabilidad, que pueden asociarse a las condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas. Las cifras corresponden a una representación del medio *angustiante-peligroso* (31,53 %), *ausente* (31,53 %), o *ambivalente* (16,22 %). En general se evidencia miedo a la agresión, sentimientos de culpa, sentimientos de minusvalía, sensación de abandono y dificultad en el ejercicio de la voluntad, es decir, una tendencia a la pobre autorregulación, al berrinche y a no cumplir con las normas externas. Tan solo el *satisfactorio* (13,51 %) evidencia una tendencia a la percepción de un medio adecuado y un sentido de adecuación del sí mismo (ver Figura 4).

Por su parte, la evaluación posttest, *luego de la implementación del programa de recuperación psicoafectiva*, demostró un gran incremento en la representación satisfactoria del medio (38,30 %), y disminución de la representación del medio *angustiante* (24,47 %) y *ausente* (17,02 %) respectivamente; es decir, la percepción del medio mejoró sustancialmente, favoreciendo una visión adecuada del medio y del sí mismo, mayor capacidad de aceptación y de evaluación objetiva de la realidad, y además una tendencia a la autorregulación y la comprensión, la expresión y el reconocimiento de emociones propias y del entorno. La autorregulación facilita el ejercicio de la autonomía y el dominio de las expresiones negativas de los afectos; es decir que se favorecen recursos psíquicos maduros correspondientes al momento evolutivo, un sentido objetivo de la realidad, menor grado de ansiedad frente al sí mismo, las relaciones afectivas y el entorno, y decrecen los sentimientos de exposición al peligro y el miedo a ser agredidos.

La representación del medio *ambivalente*, aunque conserva valores similares en el pretest y el posttest, en este último lo es en una dimensión normativa del desarrollo, centrado en el logro de la autonomía correspondiente al momento evolutivo (lámina 3, lámina 8, lámina 10), es decir, al conflicto referido entre cumplir las normas (padres/medio) o ejercer la propia voluntad. Finalmente, cuando la representación del medio es favorable, es favorable el sentido de seguridad, el dominio de sí mismo, la autorregulación y la elaboración de los conflictos propios de la edad (curiosidad sexual, tercero excluido, autonomía, entre otros). Mientras que cuando la representación del medio es hostil o agresiva, se precisan mayores esfuerzos anímicos para compensar las carencias afectivas desprovistas por el ambiente, y se asocia a conductas molestas como enojo, irritabilidad, ira, y/o agresión, berrinches, pataletas, entre otros.

**Mecanismos de defensa.**

La dimensión defensiva y organizativa de la evaluación pretest demuestra una tendencia desordenada, agresiva, temerosa y carente de objetividad en la evaluación de los conflictos madurativos, las relaciones afectivas y la realidad del medio; evidencia una tendencia a formas no adaptativas del proceso defensivo y de las formas sintéticas del yo.



**Figura 5.** Descripción de la representación de mecanismos de defensa (pretest)

De acuerdo con la Figura 5, en el pretest se evidencia una tendencia al uso de mecanismos defensivos como: *represión* (63,00 %), *negación* (63,00 %), *proyección* (46,00 %), *aislamiento* (42,00 %) y *regresión* (26,00 %), es decir, una tendencia generalizada a la falta de objetividad en la representación del sí mismo y del medio, a depositar fuera contenidos propios o evadir responsabilidad (normas, pataletas, berrinches, etc.), a un alto grado de conflicto en una vivencia de negación de acontecimientos importantes (negativos) y una alta necesidad de suprimir contenidos de la realidad, al grado de desfavorecer la expresión emocional (aislamiento); todo ello en conjunto comporta una tendencia regresiva de la realidad, el desarrollo emocional y las relaciones afectivas conforme al momento evolutivo.

Por otro lado, la vivencia del ambiente hostil se relaciona con mecanismos defensivos como: *anulación* y *ambivalencia* (18,00 %), *temor* y *angustia* (18,00 %) y *controles débiles* o *ausentes* (13,00 %), donde el individuo se siente completamente desprovisto de recursos y/oicos que permitan lidiar con la realidad y los afectos, y con la percepción de un medio abusivo, agresivo, carente de afecto y con alta necesidad de protección y cuidado, característico de interferencias en el desarrollo.

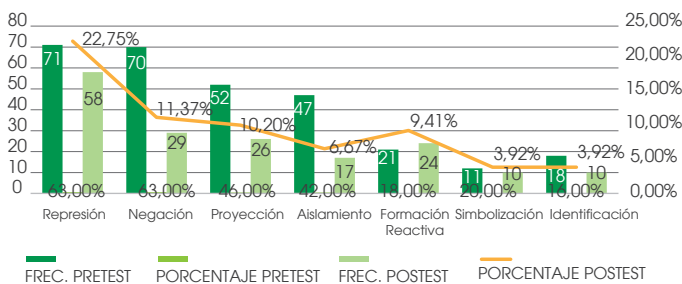
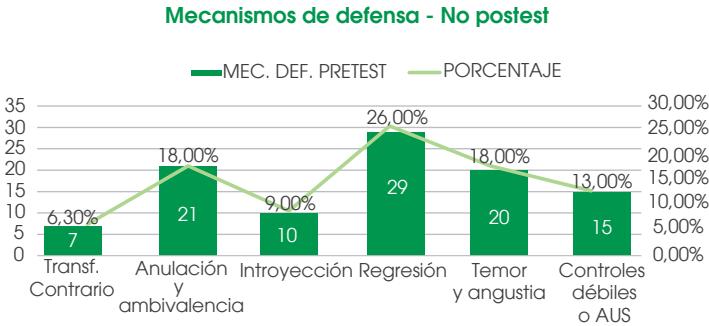


Figura 6. Descripción de la representación de mecanismos de defensa (pretest-posttest)



El posttest, por su parte, demuestra un avance significativo en la madurez yoica al disminuir notablemente el uso de: *represión* (22,75 %), *negación* (11,37 %), *proyección* (10,20 %) y *aislamiento* (6,67 %) (Figura 6). Lo anterior se puede asociar a procesos yoicos de adaptación, a la elaboración de la realidad interna y externa. El decrecimiento de los valores sugiere tendencias madurativas en concordancia con el momento evolutivo, los conflictos de la edad y las relaciones afectivas. Una representación positiva del medio y de sí mismo no necesita negación de la realidad o aislamiento afectivo. Es decir que la representación *satisfactoria* del medio (38,30 %) coincide con el favorecimiento de las tendencias madurativo-constitucionales en los participantes.



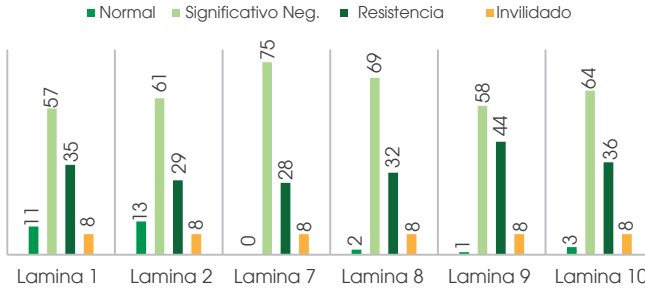
*Figura 7.* Descripción de la representación de mecanismos de defensa (No aparecen en el posttest)

Finalmente, disminuye la representación hostil y negativa del sí mismo y del ambiente, al *no* aparecer en el posttest mecanismos como: transformación en lo contrario, anulación o ambivalencia, introyección, regresión, temor y angustia o controles débiles o ausentes (Figura 7). Es decir que la madurez yoica se sustenta en la capacidad de expresión y el reconocimiento de las emociones y resoluciones maduras para hacerles frente.

## Conflictos madurativos pretest-postest.

Los datos demuestran que, ante percepciones negativas del medio, se incrementan problemáticas relacionadas con el entorno y la expresión de la autonomía, que coinciden con desafíos a la autoridad y la tendencia recurrente a patataletas, berrinches y el uso de la agresión como medio de descarga de frustraciones, lo que incrementa una experiencia ansiosa con el medio, dificultades para la autorregulación y las relaciones afectivas.

### Conflictos significativos - Pretest



**Figura 8.** Representación de conflictos significativos pretest

De acuerdo con la evaluación pretest, la evidencia se refiere a: un compromiso con respecto a la frustración, problemas orales, rivalidad fraterna, vínculo (recibir de los padres), una alta tendencia a voracidad (asociado a la agresión y altas demandas), sentimientos de abandono o soledad (lámina 1); poca cooperación, pelea, angustias (miedo a la castración o al castigo) (lámina 2); miedo a la agresión (persiste) y su reacción, alto grado de ansiedad frente a la agresión, alta necesidad defensiva, miedo a la castración (se repite) (lámina 7); dificultades en la representación de los roles familiares, representación de figuras afectivas o constelación familiar (lámina 8); miedo a la oscuridad, a la soledad o sentimientos de soledad, curiosidad sexual, temor al abandono (lámina 9), y, finalmente, un compromiso en las concepciones morales

(normas, reglas, etc.), rutinas o hábitos de limpieza, curiosidad sexual, tendencias regresivas y tendencia a las fijaciones (lámina 10) (Figura 9). Esto evidencia, por un lado, la representación negativa del medio y, por otro, el uso exacerbado de mecanismos defensivos de naturaleza no adaptativa.

Conflictos segnificativos - Potest

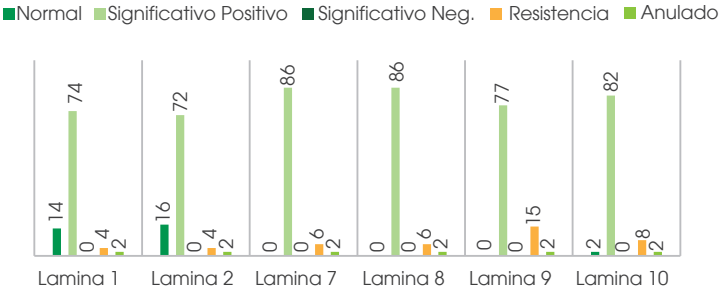


Figura 9. Representación de conflictos significativos postest

Los datos en el postest demuestran que decrece el carácter negativo de las láminas 1, 2, 7, 8, 9 y 10, de hecho, los conflictos referidos a la percepción del medio mejoran sustancialmente y se incrementa la capacidad del yo, la adaptación al medio y la percepción de la realidad. Se ve favorecida la representación de las figuras parentales y el ambiente, y la frustración disminuye (lámina 1), se incrementa la capacidad de autorregulación (láminas 2 y 9), decrece el temor al medio o a la agresividad del entorno (lámina 7), se clarifica la relación familiar y los roles familiares (lámina 8) y el superyó se torna menos culpable, hostil o agresivo (lámina 10) (Figura 6). Lo anterior coincide con una representación satisfactoria del medio y el uso de mecanismos de defensa en proporción a la edad y a las condiciones del medio.

## Conclusiones

Se pudo determinar el alcance de los resultados encontrados en el programa de recuperación psicoafectiva a través de estrategias lúdico-educativas, en materia de uso adaptativo de *mecanismos de defensa* y *representación del ambiente*, puesto que la resignificación emocional se centra en favorecer los recursos adaptativos del yo a través del fortalecimiento de los mecanismos de defensa, y ello facilita el curso esperado del desarrollo en circunstancia adversas, lo cual fue evidente en la comprensión global de los *conflictos madurativos*.

Las dimensiones de la prueba que sobresalen antes y después de la implementación del programa dan cuenta de la relación entre la *representación del ambiente* y el desarrollo *madurativo-constitucional*. Es decir, cuanto más favorable es la percepción del ambiente (figuras parentales, vivencias positivas, relaciones afectivas positivas, entre otras), más adaptativos resultan los procesos del desarrollo vehiculizados por la madurez yoica, y la adversidad se presenta como una posibilidad de transformación y emerge la capacidad resiliente en la infancia.

Los resultados pretest y posttest evidencian una relación entre la autonomía, la autorregulación y la agresión y la culpa; es decir, que cuanto mayor es la capacidad de autocontrol emocional, menor es la tendencia al uso de la agresión y la culpa. Por otro lado, el miedo a la oscuridad, a la soledad o sentimientos de soledad, curiosidad sexual, temor al abandono, se asocian a una percepción negativa del ambiente, pues al mejorar esta última desaparecieron los miedos y sentimientos de soledad o abandono.

El programa de recuperación psicoafectiva se convierte en un aporte para conocer, expresar y resignificar historias adversas en la vida infantil, y con ello mejorar las condiciones y la calidad de vida emocional de niños y niñas.

El aporte pretendido en esta propuesta radica en el fortalecimiento aplicado de un programa de recuperación psicoafectiva de orientación psicodinámica en favor de niños y niñas expuestos a interferencias en el desarrollo; su alcance inmediato es el grado de efectividad producido en ellos, es decir, en los 111 niños y niñas beneficiados en la implantación del programa. El aporte a mediano plazo es validar el programa de recuperación psicoafectiva y su alcance a largo plazo es llegar a cuantos niños y niñas en Colombia y en el mundo sea posible, en beneficio del desarrollo psicoafectivo y las potencialidades humanas.

Por otro lado, su objetivo a largo plazo comprende el aporte científico en la consolidación de estrategias dirigidas a fortalecer el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas, al tiempo que pretende aportar al desarrollo teórico del concepto de recuperación psicoafectiva en el marco de la psicología dinámica.

## Referencias bibliográficas

- Benjet, C. (2009). Salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En J. Rodríguez, R. Kohn y S. Aguilar-Gaxiola (Eds.), *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe* (pp. 234-242). Washington: Organización Panamericana de la Salud. Publicación Científica y Técnica N.º 632. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/166275/1/9789275316320.pdf?ua=1>
- Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bustos, V. (2017). *Perspectiva analítica de la angustia y el desarrollo emocional. Aportes a la comprensión de la infancia*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Freud, A. (1979). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Greenspan, S. (1992). *Infancy and early childhood. The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press, Inc.

- Mass, L., Ibáñez, S. y Martínez, P. (2012). Vínculo madre-hijo en relación con las formas de maltrato infantil en la familia contemporánea. *Cultura, Educación, Sociedad*, 3(1), 45-55. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/399/ARTICULO%204.pdf?sequence=1>
- Mass, L. (2013). Familia y maltrato infantil: Una revisión teórica en torno a la clínica contemporánea. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(2), 35-43. Recuperado de [http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/982/pdf\\_200](http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/982/pdf_200)
- Romo, F. y Patiño, L. (2014). Ciclo vital y salud mental. En J. R. de la Fuente y G. Heinze (Eds.), *Salud mental y medicina psicológica*. 2.ª ed. México: McGraw-Hill.
- Segal, H. (2008). Introducción a la Obra de Melanie Klein. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Winnicott, D. (1963). El valor de la depresión. En *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista* (pp. 84-93). Buenos Aires: Editorial Paidós.







## LA ASAMBLEA, EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA EL CONFLICTO Y LA AUTONOMÍA EN LA PRIMERA INFANCIA

Johan Alejandro Muñoz Urrego<sup>58</sup>  
Nora Isabel Meneses Villa<sup>59</sup>

### Resumen

En los Centros de Atención Integral a la Infancia de la región del suroeste, conformados cada uno por dos grupos de 25 niños y niñas entre los tres y cinco años de edad, los docentes y el equipo psicosocial, se realiza la asamblea como una experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia. En la construcción de los aprendizajes se generan relaciones cotidianas movilizadas por la intención de las experiencias en las *Rutas fundantes*. Los niños y las niñas, mediante el análisis de los acontecimientos en la asamblea, reconocen diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad del centro y que afectan la convivencia del grupo, en el diálogo mediado por el docente desde la acción o desde la palabra, se construyen formas de resolver estas situaciones.

**Palabras clave:** asamblea, conflicto, participación, interacción, pensamiento crítico.

58. Licenciado en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, docente de Comfenalco Antioquia en el Centro de Atención Integral a la Infancia de Bolombolo, Antioquia, Colombia. Correo: johan.munoz@comfenalcoantioquia.com

59. Licenciada en Educación Primaria y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, coordinadora zonal de Primera Infancia en Comfenalco Antioquia, Colombia. Correo: nora.meneses@comfenalcoantioquia.com

La Asamblea es un espacio de encuentro de los niños y niñas con la mediación pedagógica que contribuye al desarrollo de las competencias sociales, afectivas, cognitivas y éticas de niños y niñas en sus primeros años. La asamblea tiene como propósito promover la participación para movilizar el análisis, la valoración, comprensión y orientación de las diferentes situaciones de conflicto en el grupo para proponer nuevas formas de actuar en pro de la convivencia, asumiendo responsabilidades o reconociendo los logros de los participantes en la interacción con los otros, los objetos o el medio. Como espacio de encuentro, la asamblea posibilita que los niños y niñas construyan estrategias que fortalezcan las relaciones en la cotidianidad del centro de atención.

## Justificación

Los Centros de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia, para la atención de los niños y niñas, proponen las *Rutas fundantes* como propuesta pedagógica basada en el aprendizaje. A partir de las Rutas se viven experiencias en los encuentros diarios enriquecidas en las interacciones con los sujetos, los objetos y el medio y mediadas por los equipos de profesionales que acompañan el proceso.

*Ruta uno. El reconocimiento de sí mismo y de los otros:* Se comprende como un espacio donde se privilegia el encuentro diario del grupo, invita a que los niños y niñas se acojan desde la palabra, el movimiento y los gestos para establecer los acuerdos que serán parte de la convivencia del día.

*Ruta dos. El autocuidado:* Implica todas las acciones diarias como lavado de manos, cepillado de dientes, uso de los cubiertos, el servido de forma independiente de los alimentos, entre otras acciones. De allí la importancia de los hábitos y rutinas que se ponen en práctica en el centro para la adquisición de habilidades como la autorregulación y la independencia, que les aportarán al niño y la niña la consciencia de cada uno de los

momentos que se viven en el centro y su interiorización para vivirlos con autonomía.

*Ruta tres. El acceso al conocimiento:* Es una invitación y apertura permanentes desde la cotidianidad, donde se proponen momentos para la exploración, la indagación y la materialización de ideas a través de los proyectos de investigación. Son momentos en los que se privilegia el trabajo a partir de las propuestas planteadas por los niños y las niñas, y en los que el adulto es un mediador en la construcción de los diferentes conocimientos y que ayuda a enriquecer las experiencias a través de los lenguajes estéticos.

*Ruta cuatro. Apropriación del espacio, los materiales y los ambientes de aprendizaje:* Esta apropiación se vive en el juego diario de la interacción que se establece con los materiales y con cada una de las personas que hacen parte del centro de atención. La interacción tiene como fundamento el ambiente creativo que se construye o propone según las ideas de los niños y las niñas en los proyectos de investigación, o para cada uno de los momentos que se viven en la cotidianidad y requieren puestas en escena que inviten al aprendizaje a través de evocar, crear o proponer acciones que movilizan el pensamiento de forma permanente.

*Ruta cinco. Participación de niños, niñas, familias y comunidad:* La participación activa espacios de encuentro con el objetivo de reconocer la diversidad para movilizar la transformación de los contextos que se habitan.

Al llegar al centro de atención, los niños y las niñas se encuentran con un espacio que les permite ser parte activa en cada una de las rutas, cuya base son las interacciones entre los sujetos, con el medio y con los objetos. Según Rogoff (1993, p. 14), "el aprendizaje se produce a través de la participación o la observación activa, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social". En la construcción de los aprendizajes se generan relaciones cotidianas movilizadas por la intención de las

experiencias en cada una de las *Rutas fundantes*. En estas relaciones, según el deseo de cada uno de los sujetos, se pueden generar multiplicidad de conflictos que tienen que ver con el desarrollo emocional, físico y cognitivo de los niños y las niñas. “El conflicto es un sistema de regulación, adecuación y adaptación permanente de las personas y sociedades a las condiciones siempre cambiantes del contexto” (Alianza Educación para la Paz, 2016, p. 15)

En la necesidad de contribuir al desarrollo de las competencias sociales, afectivas, cognitivas y éticas en los primeros años, se promueven prácticas de autonomía y autocuidado, las cuales, en la interacción con los otros, van generando en los niños y niñas la consciencia de sus acciones en la relación. Para lograrlo, en los Centros de Atención de Comfenalco Antioquia surge *la Asamblea* como una experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia con el propósito de favorecer la participación de los niños y niñas para conversar, reconocer, plantear acuerdos o nuevas formas de solucionar las situaciones que generan conflictos en la convivencia, y es el adulto en su rol de mediador, quien brinda desde su experiencia la posibilidad de movilizar el pensamiento de los niños y niñas hacia a otras formas de comprender y actuar en cada contexto.

“En las relaciones cotidianas de los niños con los adultos, existen miles de oportunidades que hacen posible la participación guiada en la resolución de problemas” (Rogoff, 1993, p. 195). La asamblea es un espacio propuesto para favorecer la comunicación entre los niños y niñas en la cual se configuran símbolos propios de los grupos, que enriquecen la capacidad creadora en la relación e interacción con el *otro* para construir desde la colectividad las formas de *estar juntos*.

Dada la naturaleza del ser humano, los conflictos siempre estarán presentes en el proceso de aprendizaje y socialización. De acuerdo con la propuesta metodológica de Comfenalco Antioquia para la Atención Integral de la Primera Infancia, la experimentación, la observación, la

escucha, la asociación y la clasificación son la base para el análisis que posibilitará la resolución de conflictos. Como experiencia pedagógica la Asamblea pretende que

el docente y los niños renuncien a cualquier autoritarismo, así como asumir y llevar a la práctica las decisiones tomadas por el grupo tras sopesar las diferentes alternativas, la asamblea es por tanto un espacio vivo, con una funcionalidad real en el marco de la vida escolar. (Sánchez y González, 2016, p. 5).

## Fundamentos teóricos de la experiencia

En la convivencia cotidiana en los diferentes contextos que los sujetos interactúan, se viven experiencias cargadas de emociones que responden a las particularidades de cada individuo. Para encontrar formas de estar en lo colectivo, en condiciones de respeto por la diferencia, es fundamental crear espacios que promuevan la autonomía, la participación y el pensamiento crítico, para garantizar que las situaciones de conflicto se analicen con el fin de generar nuevas formas de interacción que aporten a la resolución de problemas cotidianos.

La asamblea, como experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia, consiste en encuentros diarios, dirigidos a analizar las situaciones de conflicto que se presentan en el centro de atención y requieren proponer nuevas formas de actuar. Se trata de un ejercicio de participación que busca promover experiencias democráticas para asumir las responsabilidades de los errores y de los logros de quienes conforman el grupo.

Por tanto, al incorporar la asamblea, el reto de los docentes como mediadores es doble: por un lado, se trata de no banalizar su función como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica de los niños y, por otro, saber gestionar la especificidad de la comunicación en el grupo propiciando la experimentación comunicativa en contexto que contribuya a la mejora de la competencia

en comunicación lingüística de los niños (Sánchez y González, 2016, p. 6).

Para dar sentido a la asamblea como experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía, es necesario comprender cómo se concibe el conflicto, la autonomía y la interacción. Veamos:

El conflicto surge en las relaciones cotidianas de los niños entre ellos y con los adultos. Siempre que se habla de relaciones humanas, el conflicto hace parte de éstas al existir un deseo en común que busca ser analizado según los intereses de cada uno de los actantes. El conflicto fomenta el desarrollo, personal o colectivo, al movilizar esquemas que invitan a generar otras formas de comunicación concordantes con las necesidades en las relaciones, ya sean con uno mismo, otros sujetos, con el medio o con los objetos.

Los conflictos en la primera infancia no deben ser subvalorados, afirmación que se sustenta en el *adultocentrismo*, al restar importancia a cada una de las situaciones que resultan controversiales para los niños y niñas en los primeros años y que son la base para generar diálogos que invitan a participar de forma permanente en la comprensión de nuevas formas de estar con el *otro* y a construir las.

La participación, según Unicef (2014), se comprende como los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive; en la participación se debe considerar al niño y la niña como sujetos activos con la capacidad para proponer, organizar, ordenar, expresar con claridad y precisión, planificar pasos a seguir para la resolución de los conflictos. La participación en la asamblea cobra sentido por la importancia de la comunicación entre los sujetos que la conforman y cómo asumen llevar a la práctica las decisiones tomadas por el grupo tras sopesar las diferentes alternativas.

Las situaciones de conflicto que son analizadas en la asamblea en el ejercicio democrático de la participación se generan en la interacción que se vive en la cotidianidad de las experiencias que se proponen en las Rutas fundantes en los centros de atención.

Las interacciones son comprendidas como las relaciones que se establecen con los sujetos, los objetos y el medio, que posibilitan la construcción de significados desde la subjetividad de estar con el *otro*, y son mediadas desde la palabra y la acción como formas de comunicación verbal y no verbal.

Los significados que se construyen en la interacción cotidiana están cargados de símbolos y signos propios de cada individuo que, al ser puestos en los espacios colectivos, generan choques en la convivencia o conflictos. En la asamblea los conflictos son puestos en común para resignificarlos, es decir, las interacciones son permanentes en la relación y permiten que se establezcan hábitos y rutinas “en actividades cotidianas propias de una cultura o grupo social” (Rogoff, 1993, p. 14).

En las interacciones que se viven en los centros de atención en cada una de las Rutas fundantes y en la asamblea, una de las metas es favorecer el desarrollo de *la autonomía*, con el propósito que los niños y niñas piensen *por sí mismos con sentido crítico*. La autonomía se da según las capacidades propias de cada sujeto de acuerdo con su momento de desarrollo, desde allí propone o construye proyectos según sus intereses. Los niños y niñas “pueden aprender con buenas posibilidades porque tienen deseos propios, dan rienda suelta a su curiosidad, se sienten seguros para interactuar con *otros* e indagar en su entorno” (D’Angelo, 1997, p. 2)

Para construir sentido o pensamiento crítico, los niños y niñas necesitan vivir experiencias del medio ambiente que los inviten a observar, escuchar y tocar, para que construyan aprendizajes que movilicen la capacidad para resolver problemas emocionales, cognitivos y comunitarios.



El pensamiento crítico es “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio ... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (Lipman, 1998, p. 62).

En este sentido, la asamblea como experiencia pedagógica permite en el encuentro resolver las situaciones consideradas de conflicto, y que sea, ante todo, un espacio para *aprender a aprender*, con el propósito de que los niños y las niñas adquieran una *autonomía intelectual*, es decir, construyan la habilidad de pensar críticamente.

## Objetivo General

Fomentar la resolución de conflictos que se presentan en la cotidianidad de los Centros de Atención Integral a la Infancia, entre los niños-niños, niños-adultos, y niños-espacio, materiales y recursos naturales, movilizandó la participación para reconocer alternativas en el encuentro grupal que fortalezcan la convivencia y el reconocimiento del otro.

## Objetivos Específicos

- Reconocer desde la perspectiva de los niños y las niñas cuáles de las situaciones que se presentan en la cotidianidad del centro de atención son conflictos que afectan la convivencia.
- Aprender a expresar las emociones que se generan en la relación con el *otro*, reconociéndolo y respetando la diferencia.
- Formar la capacidad de escucha para construir en los encuentros colectivos nuevas formas de establecer las relaciones en la cotidianidad de los niños y las niñas en los centros de atención.

## Metodología

La asamblea, experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia, se vive en el centro de atención de forma diaria, invitando a los niños a espacios de diálogo para la reflexión frente a las situaciones que durante la jornada han generado conflictos entre ellos y que requieren diálogos mediados por el docente o parte del equipo de profesionales, en los que se abordan las cuestiones que afectan la convivencia en la cotidianidad del grupo.

En el primer momento del año, se construyen acuerdos que surgen del reconocimiento y uso del espacio y los materiales: "¿Qué es mío? ¿Qué es de todos? ¿Qué lugares puedo recorrer solo? ¿En qué lugares requiero apoyo de un adulto?". Al realizar los recorridos por cada uno de los lugares y reconocer todo lo que en ellos se encuentra, se promueve con los niños y las niñas un ejercicio de escritura en el que se plasman los acuerdos para la convivencia en el centro de atención.

En la interacción diaria se abre la posibilidad de construir de manera permanente nuevos acuerdos o diálogos, a partir de los aprendizajes que los niños y niñas van adquiriendo en la relación con sus compañeros, con los docentes, con el equipo psicosocial, con el artista mediador, con los padres de familia, con los manipuladores de alimentos y con el entorno natural que habitan, en las dinámicas que se van construyendo a lo largo del año. Cada uno de los acuerdos construidos en el grupo marca las dinámicas para las relaciones que se establecen con el otro, de igual forma, los acuerdos establecidos son analizados en el espacio de la asamblea cuando alguno de los niños, niñas o el docente los incumplen.

Para convocar la asamblea, las niñas, los niños o el equipo de profesionales al evidenciar una situación de conflicto, lo pueden hacer. Previamente el grupo, partiendo de la construcción de los acuerdos, ha definido qué acontecimientos afectan la convivencia. También en la

cotidianidad pueden surgir nuevos desacuerdos que son llevados a la asamblea para ser analizados.

Para el desarrollo de la asamblea, el adulto asume el rol de mediador, activando la escucha y, si es necesario y pertinente, permite que los niños y niñas sean mediadores desde sus propias experiencias. El encuentro inicia con el saludo de los participantes y la descripción de la situación, narrada desde la experiencia de los niños y niñas. Se analizan las causas y los efectos de acuerdo con las formas de actuación de cada uno, y como parte del diálogo es posible proponer ambientes imaginarios para construir nuevas formas de enfrentar la situación en la cotidianidad de forma autónoma.

Para finalizar la asamblea se realiza el recuento de lo sucedido, se representan los acuerdos, las diferencias, los logros individuales o colectivos y las acciones para realizar en las interacciones cotidianas, ya sea por medio del dibujo, la escritura o algún lenguaje estético que les permite construir la historia de los encuentros y analizar qué avances han tenido.

## Población Participante

Maestros, psicosociales, niños y niñas entre 3 y 5 años de edad, de los Centros de Atención Integral a la Infancia Bolombolo y Farallones.

## Indicadores de Resultados, Proyecciones, Evidencias de Logros, Recursos

### Niños y niñas.

- Aumento de la participación y la competencia comunicativa.
- Identificación de las situaciones que generan conflictos.
- Propuestas de temáticas para plantear en la asamblea, que afectan al grupo y no solo intereses personales.

- Resolución de situaciones cotidianas, para lo cual tienen en cuenta los acuerdos previos y encuentran entre ellos soluciones coherentes.

### **Familias.**



- Reconocimiento de la propuesta en el grupo familiar.
- Inclusión de la experiencia en la resolución de situaciones de conflicto al interior del hogar.

### **Conclusiones**

*¡Él tocó el juguete que yo tenía y no me pidió permiso!  
(Emiliano, 4 años).*

Los niños y las niñas, mediante el análisis de los acontecimientos en la asamblea, reconocen diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad del centro y que afectan la convivencia del grupo, como lanzar objetos a sus compañeros, intentar golpearlos para lograr tener un juguete, gritar al otro para que no tome un material y perseguirlo para recuperar un objeto.

En el diálogo mediado por el docente desde la acción o desde la palabra, se construyen formas de resolver estas situaciones, algunas aun basadas en las

experiencias previas frente a la resolución de conflictos, y se proponen los mismos actos de los cuales fueron víctimas, pero otras de las soluciones apuntan a propuestas en pro de reconocer la situación experimentada, se analizan y proponen formas coherentes de resolver para evitar ampliar el conflicto: *Si él le iba a pegar con el palo, de pronto le saca un ojo, entonces es mejor que no le pegue, y él no puede coger otra vez el palo (María Victoria, 4 años).*

En los análisis que realizan para comprender la situación acontecida los niños plantean hipótesis: *Si le tira un vidrio en el ojo se lo saca (Dulce María, 4 años). Si le tira una chancla o una piedra, se puede ir al hospital y no puede volver a la escuela (Manolo, 5 años).* Estas hipótesis permiten que se discutan causas, efectos y consecuencias si se intenta solucionar con actos agresivos o violentos, y al mismo tiempo les permite pensar y plantear formas de actuar en las cuales no se ponga en riesgo la integridad de ninguno de sus compañeros. *Mejor le dice al profe para que le ayude (Samuel, 4 años).*

No siempre el encuentro en la asamblea implica llegar a acuerdos donde todos los niños y niñas se sientan reconocidos o favorecidos por la decisión del grupo, pero parte del aprendizaje que se genera es comprender que en el diálogo, el análisis y la construcción de compromisos prima el bien común: *Profe, tenemos que llenar al vaso y no dejar abierta la canilla para cepillarnos los dientes (Ana Sofía, 4 años).* En otras decisiones, los niños y niñas dan valor a las formas como cada uno comprende y vive en la cotidianidad del centro, una misma situación puede ser asumida desde diferentes puntos de vista. *Si Ana Sofía va, yo pongo la carpa muy lejos de ella (Emiliano, 5 años). Yo si comparto con él, porque él va a hacer bien las cosas (Ana Sofía, 4 años). Vaya, pero entonces no juegue con ella (Samuel, 4 años).*

El análisis de los conflictos por parte de los niños y niñas en los espacios de asamblea, va generando autonomía para resolver las situaciones que se presentan en las interacciones

diarias. Esto se hace evidente en las conversaciones espontáneas donde recuerdan los acuerdos planteados previamente y a partir de estos resuelven sin el apoyo del adulto, es decir, de forma autónoma, situaciones que en el grupo identifican como problemas para la convivencia. *Acuérdense que debemos de compartir los materiales, una vez usted y otra vez ella (Celeste, 5 años).*

Los niños y niñas van construyendo significados de la utilidad de la asamblea para el fortalecimiento de las relaciones y el ejercicio de participación, éstos se manifiestan en las respuestas que brindan a las preguntas que hacen los profesionales: *Las asambleas sirven para escuchar (Samuel, 4 años). La asamblea sirve para prestar atención (Tomás, 5 años). La asamblea sirve para hablar (María Victoria, 5 años). La asamblea sirve para alzar las manos (Manolo, 5 años).* Así, en la cotidianidad proponen formas de actuar coherentes con el aprendizaje que van adquiriendo en los encuentros de asamblea.

Los niños y niñas en la asamblea construyen rutas y acuerdos para el encuentro: saludar, levantar la mano, escuchar lo que su compañero está planteando, proponer formas de solucionar, escribir los acuerdos, reconocer los logros de los participantes. Estos se van replanteando de acuerdo con las necesidades en los encuentros de asamblea. *Acuérdese que no debemos tener nada en las manos (Hermayori, 5 años).*

Los encuentros en la asamblea promueven en los niños y niñas formas de comunicación basadas en el diálogo y la necesidad de ser reconocidos y escuchados: *Profe, yo, yo quiero hablar, escúchenme (Emiliano, 4 años).* En sus espacios familiares también plantean argumentos para ser escuchados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones. Esto, de igual forma, genera en los padres de familia curiosidad por reconocer las estrategias o formas de medición pedagógica en el centro de atención, y adoptan acciones en sus hogares que favorezcan la convivencia de todos los miembros de la familia.

Para movilizar la participación de los niños y niñas en la familia, se evidencia que en algunas ocasiones se vuelve muy complejo para los padres equilibrar el ejercicio de la autoridad con la posibilidad de la participación del niño y la niña en la toma de decisiones. Es así como se construye una mediación en doble vía, pues tanto el docente como el padre de familia buscan formas de acompañar el ejercicio de la participación en la asamblea, y establecen mecanismos de comunicación para reconocer cada uno de los avances de los niños y niñas o apoyarse en aquellas situaciones de difícil comprensión por parte del adulto frente al desarrollo de los niños y niñas.

Como aspectos para trabajar en la propuesta de asamblea, es importante reconocer que algunos de los acuerdos que los niños proponen en ocasiones están permeados por posiciones adultocentristas, que no permiten evidenciar con claridad cuál sería la propuesta real del grupo para resolver la situación presentada en el centro. Desde este punto de vista, es importante movilizar al docente para asumir un rol de mediador que privilegie la escucha activa e incentive desde la pregunta para que el niño narre, se cuestione, proponga y encuentre nuevas formas de convivir cotidianamente con los otros y con su entorno, posibilitando que los conflictos vividos en la experiencia del estar con el otro, no necesariamente se resuelvan en la inmediatez, sino que requieran nuevos planteamientos para lograr encontrar puntos de acuerdo o formas de vivir en la diversidad.

La actitud del docente influye directamente en la pertinencia y el resultado de la asamblea, cuando el docente no tiene la disposición o el estado de ánimo para mediar el ejercicio de la asamblea porque se encuentra alterado por la situación presentada en la cotidianidad del centro, se puede terminar planteando soluciones adultocentristas, que invisibilizan la voz de los niños y niñas. Es así como en ocasiones es más prudente dar tiempo a que todo el grupo y el docente se encuentren más calmados para iniciar el encuentro en la asamblea



## Referencias bibliográficas

- Alianza Educación para la Paz (2016). *Alianza Educación para la construcción de Culturas de Paz. Una visión a largo plazo: 2015-2020*. Bogotá: Equilibrio Gráfico Editorial.
- D´Angelo M., E. J. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la escuela*, (33), 79-88.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López, A., (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sánchez, S. y González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 133-150, Andalucía: España.
- Unicef (2014). Hablemos de participación infantil. Ciudades amigas de la infancia. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/>





## AULAS PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ<sup>60</sup>

Helen Fabiola Barrera Agudelo<sup>61</sup>  
Jhonathan Alexander Gallego Cerón<sup>62</sup>  
Orfa Diony Céspedes Pulgarín<sup>63</sup>

### Resumen

En el proyecto Aulas para la convivencia y la paz vienen participando los niños y las niñas del programa B82uen Comienzo, transición, primero y demás grados de primaria, de igual manera los adolescentes de bachillerato, con el objetivo de promover en los niños, las niñas y adolescentes, estudiantes de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, prácticas de autocontrol emocional que contribuyan a mejorar los comportamientos para convivir sanamente y desarrollar actitudes y conductas de cooperación, respeto, solidaridad y tolerancia en las relaciones con los demás, manteniendo una actitud objetiva, crítica y de superación de los prejuicios y de las prácticas de discriminación, para así potenciar la sana convivencia en el aula, en el colegio, en el hogar que habitan los niños, las niñas y adolescentes de la Fundación Educativa. A partir del juego teatral y pre-teatral se pretende promover técnicas de control emocional, en busca de acciones conjuntas para

60. Aulas para la convivencia y la paz, Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, 2012-2017.

61. Docente grado Transición, Colegio San Juan Eudes. Medellín, Colombia. helenbarrera115@hotmail.es

62. Licenciado en Matemáticas, docente director del Grado 11. Medellín, Colombia. jgallegoc@gmail.com

63. Psicóloga, agente psicosocial, Colegio San Juan Eudes. Medellín, Colombia. Sanjuaneudes.psicologia@gmail.com

una mejor solución de los conflictos entre los niños, las niñas y los adolescentes de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, contribuyendo a la sana convivencia en la escuela, el hogar y la calle. A partir de la ejecución del proyecto se puede evidenciar cambios positivos en las actitudes de auto control, solidaridad, respeto, inclusión y aceptación, en los niños, las niñas, los adolescentes, y docentes de la Fundación educativa. La Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes ha adoptado el proyecto Aulas para la convivencia y la Paz como un proyecto transversal desde su propuesta pedagógica.

**Palabras clave:** convivencia, valores, familia, sistema escolar, inclusión.

## Desarrollo del Tema

En la sociedad colombiana actual es común encontrar conflictos y situaciones de violencia generados por causas diversas. Situaciones que han trascendido a las instituciones escolares y han tornado los ambientes de aprendizaje en espacios de violencia y conflicto más que de diálogo y reflexión. Por eso uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales es enseñar a sus estudiantes a aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás ejerciendo plenamente su libertad, pero respetando la del otro.

Es fundamental que los niños, las niñas y los adolescentes puedan buscar distintos modos de resolución de conflictos basados en actitudes positivas y propositivas, para poder fundar valores a futuro, y que conozcan que la violencia no es la única respuesta a los problemas. Por lo tanto, es primordial promover que existen otras maneras no agresivas y más pacíficas como solución.

La convivencia escolar incluye tanto las prácticas que se desarrollan al interior de las aulas como en distintos espacios de la escuela, en el salón de clase. La metodología y las estrategias de enseñanza pueden contribuir a estimular el pensamiento crítico, a destacar la importancia de fundamentar posturas personales y a

respetar los diferentes puntos de vista (*Taller de convivencia escolar...*, 2010).

Este trabajo subyace a la idea de que un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro se construye entre todos y es la base para impulsar el desarrollo humano, la mejora académica y elevar la calidad de vida. Desarrollando así una iniciativa con una metodología específica que nace inicialmente en un grupo particular de la institución, pero que empieza a difundirse y a convertirse en un proyecto institucional en pro de la sana convivencia.

## Fundamentos Teóricos de la Experiencia

El proyecto “Aulas para la Convivencia y la Paz: En mi vida convivo sanamente”, inició con el liderazgo de los estudiantes, el director del grado 11-1 y el Departamento de Psicología de la institución en el año 2012. El proyecto se enmarca dentro de los objetivos y las líneas de acción propuestas por la Unesco (1996), el Ministerio de Educación Nacional y el Gobierno de Colombia (la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de septiembre de 2013) y el Manual de Convivencia institucional de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes.

El Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de la Unesco (1996) planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento y, más concretamente, señalaba la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos

La propuesta del Ministerio de Educación de Colombia buscó mejorar la convivencia, aumentar la tasa de cobertura y disminuir la desvinculación escolar, disminuyendo el maltrato de compañeros, el conflicto y la violencia en el colegio, el maltrato por parte de profesores y directivos,

así como la discriminación y el pandillismo; fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes, de educación preescolar, básica y media, así como garantizar su protección integral en los espacios educativos a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

Por su parte el Congreso de Colombia en la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, crea “el sistema nacional de convivencia escolar y formación, para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media, y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

De otro lado, en el artículo 15 del Capítulo IV del Manual de convivencia de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes se estipula: “La convivencia es la acción de convivir, vivir en compañía con otro u otros, es decir; cohabitar, compartir un espacio con otras personas. Es la vida en sociedad orientada hacia el bienestar individual y colectivo”.

La propuesta toma como referente conceptual el trabajo de “Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente” abordado por Enrique Chaux, Cecilia Ramos y Ana María Nieto.

Para el desarrollo del proyecto se asumen los siguientes valores:

***Autonomía:*** Personas capaces de asumir con responsabilidad sus acciones para saber cómo afectan a las demás con las cuales se relacionan en el diario vivir, actuando consecuentemente.

***Solidaridad:*** Favorecer el desarrollo y bienestar de las personas con las que se interactúa, con vocación de servicio y ayuda.

***Respeto:*** Promover en todo momento y con todos los integrantes de la comunidad educativa actitudes de aceptación y reconocimiento de la diversidad como una posibilidad de enriquecer la vida de cada uno.

## Objetivo

Desarrollar actitudes y comportamientos de cooperación, respeto, solidaridad y tolerancia en las relaciones con los demás, manteniendo una actitud objetiva, crítica y de superación de los prejuicios y de las prácticas de discriminación, para así potenciar la sana convivencia en las salas de desarrollo en las aulas, en el colegio y en el hogar que habitan los niños, niñas y adolescentes, estudiantes de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes

## Metodología

Desde sus inicios, en el año 2012 se han planteado diversas estrategias pedagógicas metodológicas (talleres lúdicos), todas orientadas a lograr la participación activa de los niños, las niñas y los adolescentes en el proceso de convivir en diferentes ambientes de aprendizaje con altos grados de control sobre sus emociones.



Para el año 2016 y de acuerdo a las nuevas necesidades, surge la estrategia metodológica “El doctor Pacífico, PAZ A BORDO”, personaje que viene a visitar a los niños, las niñas y los adolescentes, con el fin de sensibilizarles para que recuerden los valores y el potencial existente en cada uno de ellos, buscando el conocimiento de sí mismos como punto de partida para comprender al otro o los otros, y de esa forma poder asumir actitudes de autorreconocimiento, actitudes más respetuosas, incluyentes y cálidas con ellos mismos y con los otros.

Durante el año 2017, el Doctor Pacífico continúa con sus visitas e intervenciones, y en la actualidad trae consigo un maletín con estrategias metodológicas:

- Meditación y relajación guiada con los niños y niñas: para ello las agentes educativas utilizan la música del tambor, el palo de agua y sonidos de la naturaleza, mientras hablan a los niños y niñas, con voz suave, los van llevando a hacer un reconocimiento de cada parte de su cuerpo, orientando y sintiendo la respiración para llegar a un estado de relajación.
- Atendiendo la invitación del Doctor Pacífico, las agentes educativas van guiando la actividad de reconocimiento de talentos y capacidades propias, a través de lenguajes expresivos como la música, la danza, los garabateos, el colorear, las voces y los títeres, todo ello orientado a fortalecer el amor propio, el autorreconocimiento, la autoaceptación, logrando alcanzar niveles de paz interna altos. De igual manera surgen nuevas propuestas de parte de los estudiantes del grado 9-1 orientadas a la planeación y realización de talleres lúdicos-participativos con los niños, niñas y adolescentes del colegio, que buscan mejorar día a día la convivencia en las aulas. Todas las estrategias metodológicas se desarrollan teniendo en cuenta los lenguajes expresivos, y el arte como posibilitador en el reconocimiento y manejo de las emociones.

### Población participante

En el proyecto participan los niños y las niñas del programa Buen Comienzo (200) los niños, las niñas y los adolescentes estudiantes del colegio desde el grado transición hasta el grado 11° (1.270), las familias de los niños y las niñas y los agentes educativos docentes.

**Tabla 3.**  
Indicadores de resultados

| Indicador de producto                                                                                                                | Indicador de resultado intermedio                                                                                                                                                                                           | Indicador de resultado final                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.470 niños, niñas y adolescentes participan en las diferentes estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia escolar. | 78 % Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que participan activamente en las estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia y logran interiorizar valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía. | 61 % Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que participan activamente en las estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia y logran interiorizar valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía mejorando notablemente la calidad de las relaciones interpersonales. |

### Proyecciones

Con la ejecución del proyecto se pretende aumentar las estrategias pedagógicas y vincular al 100 % de la comunidad educativa eudista.

## Evidencias de logros



Niñas del grado transición, abril de 2016,  
"Palabras que abrazan".



Niños, niñas y adolescentes estudiantes del Colegio San  
Juan Eudes, "visita de los enfermeros del doctor Pacifico",  
septiembre de 2017.



Niños y niñas del grado transición, Doctor Pacífico,  
marzo de 2016.



Niños y niñas del programa Buen Comienzo, actividad de  
relajación con el Doctor Pacífico, marzo de 2017.



Niños y niñas del grado transición participando en las actividades del Doctor Pacifico, 2017.

## Conclusiones

La convivencia escolar pacífica es un compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa.

A la fecha el proyecto ha impactado de forma positiva a la comunidad educativa y ha sido reconocido en diferentes escenarios de la ciudad de Medellín.

Cada vez más se vinculan nuevos actores al proyecto, interesados en aportar y co-crear escenarios pacíficos en la comunidad.

## Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2012, 22 de marzo). Mineducación radicó proyecto para fortalecer la convivencia escolar y los derechos humanos. Centro Virtual de Noticias de la Educación (CVNE). [En línea]. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-300331.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2013). Ley 1620 del 15 de marzo del 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, 48.733.

Ramos, C., Chaux, E. y Nieto, A. M. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1). Bogotá. Colombia.

*Taller de Convivencia escolar; una alternativa para prevenir la violencia* (2010). Obtenido de Visión Valores, Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación. Toluca. México.

Unesco (1996). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación encierra un tesoro. Comisión internacional. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Esta publicación se diagramó y animó  
en el mes de diciembre de 2018 en Divegráficas S.A.S





