SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO ABRAPALABRA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACION PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN INICIAL, LLEVADA A CABO EN EL COLEGIO TÉCNICO TOMÁS RUEDA VARGAS IED.

Karol Marcela Bogotá Albino

Andrea Coral Blanco

Sonia Esperanza González Pachón

Mary Luz Rúa Ruiz

Trabajo de Grado Para Obtener El Título De

Magister en Desarrollo Educativo y Social

Directora:

Yazmín Andrea Patiño Castañeda

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA DE MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C. 2015

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Director

_____

Jurado

_____

Jurado

Bogotá D.C., _____ de _____

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Sistematización del proyecto ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, llevada a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED.
Autor(es)	Bogotá Albino, Karol Marcela; Coral Blanco, Andrea; González Pachón, Sonia Esperanza; Rúa Ruiz, Mary Luz
Director	Patiño Castañeda, Yazmín Andrea
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional; Cinde, 2016. 162 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN; Fundación Centro Internacional
Palabras Claves	Participación, autonomía, práctica pedagógica, articulación

2. Descripción

Esta Tesis de grado es el resultado del proceso de sistematización de la experiencia pedagógica ABRAPALABRA, llevada a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas de la ciudad de Bogotá a partir del Año 2011. Se evidencia la transformación de las concepciones frente al niño/niña, el desarrollo humano y las prácticas pedagógicas de las docentes involucradas y cómo dicha transformación permitió potenciar la formación de niños y niñas participativos y autónomos en Educación Inicial.

3. Fuentes

Se tuvieron en cuenta 45 fuentes bibliográficas algunas de las cuales son referenciadas a continuación, sin embargo la principal fuente provino de los actores participantes del proyecto (docentes, niños/niñas, directivos docentes y madres de familia)

Alvarado, S. (2014). Socialización política y construcción de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Siglo del hombre, editores.

Universidad de Manizales – CINDE. Manizales

Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI editores. Argentina

Corona, Y. y Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana, COMEXANI, UNICEF, Ayuda en Acción México. México

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. Buenos Aires

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Editorial Gente Nueva – UNICEF. Bogotá

Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro – Rosa Sensat. España

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ediciones Paidós. Barcelona

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana. La ciudad de los niños. En: Revista de educación. Número extraordinario. Pp 147 – 168

4. Contenidos

El objetivo general de la investigación es Sistematizar la experiencia del proyecto ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, rescatando aspectos relevantes que han contribuido a potenciar la participación y autonomía de los niños y niñas en este ciclo.

Esta investigación está estructurada en tres partes. La primera, es la contextualización del objeto de investigación, los antecedentes y se enuncia el diseño metodológico propuesto para la misma.

En segundo lugar se realiza el desarrollo teórico que sirve de base para el análisis de los resultados, se abordan los conceptos de desarrollo y subjetividad, participación, autonomía, práctica pedagógica y articulación. En tercer lugar se presentan los resultados de la investigación, el análisis y las conclusiones. Se despliegan también algunas recomendaciones que devienen del

proceso y que se consideran claves para fortalecer la experiencia pedagógica.

5. Metodología

El enfoque metodológico propuesto para la investigación es el de sistematización de experiencias, el cual se considera relevante y significativo por la forma en que permite construir conocimiento a partir de los saberes de los actores y los alcances o logros a los que llega tras la reflexión crítica de las propias prácticas cotidianas.

La investigación comprendió cinco momentos de acuerdo con los planteamientos de Jara (1994): el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y el punto de llegada, estos fueron desarrollados a lo largo de 2014 y 2015.

La recolección de información se llevó a cabo a través de diferentes técnicas etnográficas e instrumentos (entrevistas, grupos focales, diarios de campo, taller de memoria, taller de padres) teniendo en cuenta la voz de todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), con la finalidad de evidenciar las concepciones, percepciones, expectativas, sentimientos, acciones y reflexiones que construyeron los actores en torno a la experiencia vivida.

6. Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los resultados, las principales conclusiones que arroja el proceso son: Desde la voz de los actores se considera que para la formación en participación y autonomía en Educación Inicial, es necesario transformar la mirada que tradicionalmente se ha tenido de la educación y de la infancia, para lo cual es necesario que exista el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos integrales y sujetos de derechos, en proceso de desarrollo humano, que configuran subjetividades a partir de las relaciones que establecen consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Para la formación de niños y niñas participativos y autónomos, se deben generar espacios en donde se configuren subjetividades que reconozcan al otro, busquen beneficios comunes y logren la transformación de realidades. En este sentido, ABRAPALABRA trascendió las expectativas de centrar sus procesos en desarrollar la dimensión cognitiva, para darle relevancia real y transformadora a las dimensiones socio- afectiva y expresiva, reconociéndolas como potenciadoras de participación y autonomía.

La construcción de nuevos saberes por parte de los miembros de la comunidad educativa, lleva a la transformación de las prácticas pedagógicas en la medida en que los docentes reconocen en los otros (niños, niñas, colegas, padres) interlocutores válidos, y al mismo tiempo al enriquecimiento de las mismas en beneficio de los niños y las niñas, puesto que observa su realidad de forma crítica, la reflexiona (evalúa) y en consecuencia la transforma.

La mirada crítica y reflexiva de los docentes frente a la práctica pedagógica conlleva a asumirla, reconociendo los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños y las niñas, de manera tal que se encuentre sentido al qué, cómo y para qué enseñar.

Para lograr una verdadera articulación se requiere de un trabajo mancomunado entre docentes donde se aclaren las intencionalidades de cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta cada contexto, asumiendo una actitud flexible frente a los cambios, también es importante que así como la política plantea un trabajo transversal y globalizado le permita al docente hacer sus prácticas en esta misma dirección ya que aún persiste el currículo por áreas lo que fragmenta el conocimiento y le genera incertidumbre a la hora de mostrar resultados.

En el colegio Técnico Tomás Rueda Vargas se reconoce el valor de la experiencia ABRAPALABRA, por lo cual se generan espacios de socialización e interacción entre docentes para buscar la articulación en ciclo uno y así lograr que las prácticas pedagógicas de todo el ciclo se vean permeadas por esta experiencia. De esta manera, se reconoce el interés que se ha despertado en docentes de otros grados por saber cómo se ha venido desarrollando la experiencia; este es un factor que inicia el acercamiento de ellos hacia la propuesta, con lo cual se valora la oportunidad de vinculación y articulación.

Se reconoció el interés de las familias por vincularse a los procesos llevados a cabo en la institución educativa, en este sentido llegan a favorecer la articulación tejiendo redes de comunicación entre los diferentes sistemas donde se desarrollan los niños y las niñas.

Elaborado por:	Bogotá Albino, Karol Marcela; Coral Blanco, Andrea; González Pachón, Sonia Esperanza; Rúa Ruiz, Mary Luz		
Revisado por:	Patiño Castañeda, Yazmín Andrea		
Fecha de elaboración del Resumen:	11	02	2016

Tabla de contenido

Introducción 11
PARTE I 14
Contexto de la pregunta 14
Objetivos 15
General 15
Específicos 15
Justificación 15
Contexto de la experiencia 18
Contexto nacional, distrital y local: orientaciones desde la política pública 18
Antecedentes De Investigación En El Campo 25
Contexto Institucional desde la localidad 32
Diseño metodológico 36
II PARTE: REFERENTES TEÓRICOS 44
El desarrollo de los niños y las niñas como constituyente de su subjetividad 44
La participación infantil en el contexto escolar 48
La escuela como escenario democrático 50
La Investigación desde los niños y las niñas como oportunidad para la participación infantil 53
Relaciones al interior de la escuela 54
Reconocimiento del niño como potencia 56
Reconocimiento de las diferentes formas de participación 57
La autonomía infantil: un proceso a potenciar desde la primera infancia 60
La práctica pedagógica como escenario en transformación 64
La calidad educativa desde el discurso del sentido 65
Rol del Docente 68
El juego en la escuela como experiencia para la participación y la autonomía 72
Rol del niño y la niña 76
La articulación entre preescolar y primaria: un reto 80
III PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 85

Línea del tiempo 85
Gestando una propuesta 85
Desarrollo de la propuesta: proyecto piloto 87
Superando dificultades 90
Ampliando el horizonte 91
Configurando una nueva identidad 93
¿Qué se ha logrado? 110
Y ¿los retos? 112
Análisis 113
Saberes construidos por los actores sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial. 114
Incidencia de las prácticas pedagógicas en la formación de niños y niñas participativos y autónomos 133
c. Rol del niño y la niña como sujetos activos en la práctica 143
Aspectos que favorecen la articulación de la Educación Inicial a la Educación Básica Primaria desde la experiencia ABRAPALABRA 147
Conclusiones 158
Frente a los saberes que han construido los actores (niñas, niños y adultos) con respecto a la formación en participación y autonomía: 159
Frente a la incidencia de la práctica pedagógica en la formación para la participación y la autonomía. 161
Frente a los aspectos que pueden favorecer la articulación con los demás grados del ciclo .. 162
Recomendaciones 164
Anexos 167
Instrumentos para la recolección de información 167
Bibliografía 173

Lista de Tablas

Tabla 1. Clasificación de antecedentes de investigación *30*

Tabla 2. Técnicas etnográficas e instrumentos para la recopilación del proceso vivido desde los diferentes actores. *42*

Tabla 3. Ambientes de aprendizaje desarrollados, estrategias pedagógicas y recursos *98*

Lista de Gráficos

Figura 1. *Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito* 26

Figura 2. Experiencias construidas año tras año por los docentes. 37

Figura 3. Elementos de la triangulación 44

Figura 4. Momentos de desarrollo de ABRAPALABRA 89

Figura 5. Experiencias año 2011 92

Figura 6. De paseo por Colombia 94

Figura 7. Tu cuento es mi cuento 97

Introducción

La presente sistematización de experiencias, corresponde a un proceso de reflexión y validación del proyecto pedagógico *ABRAPALABRA:* una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, el cual se lleva a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, institución de carácter público, ubicado en la localidad San Cristóbal de la ciudad de Bogotá. Este proceso se realizó en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Esta investigación tiene como prioridad rescatar los saberes propios de los actores que han participado en la experiencia, con el fin de enfocar la mirada hacia las concepciones construidas frente a la formación para la participación y autonomía en la primera infancia. A partir de diferentes referentes teóricos se favorece la comprensión de las relaciones niño(a) – adulto que benefician el ejercicio de dichos aspectos en el entorno escolar y la Educación Inicial. De igual manera, se da lugar al reconocimiento de experiencias que pueden llegar a favorecer la articulación entre la Educación Inicial y la básica primaria

Este documento se divide en tres partes a fin de presentar la intención investigativa, los presupuestos teóricos y las voces de los actores de la manera en la que contribuyeron al enriquecimiento personal y profesional de las investigadoras.

En la primera parte, se encuentra la contextualización y posicionamiento de la investigación. El contexto de la experiencia, parte de aquellas políticas públicas que desde el orden internacional al local sitúan la participación infantil y la autonomía; luego se centra en los antecedentes de investigación, tras el rastreo que se realiza para decantar hallazgos sobre el tema;

después se provee la ubicación sociodemográfica, donde se demarca la institución educativa dentro de las condiciones sociales que caracterizan a la localidad; y posteriormente, se da el contexto de la pregunta, los objetivos que orientan la investigación hacia la sistematización de experiencias y la respectiva justificación en aras de la incidencia personal, institucional y construcción de conocimiento; finalmente se describe el diseño metodológico, en primer lugar presentando el acercamiento conceptual sobre la sistematización de experiencias, propiciando los elementos que articulan la experiencia con su registro, resaltando el rol del investigador con habilidades para el análisis, comprensión y transformación de realidades y se retoman los cinco momentos descritos por Oscar Jara para la sistematización, recogiendo el paso a paso y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información.

La segunda parte, corresponde a los referentes teóricos que parten del desarrollo humano como proceso contextualizado que permite la configuración de subjetividades. De esto se derivan algunos elementos que enmarcan la formación de la participación infantil en el contexto escolar, la autonomía como capacidad a potenciar y las prácticas pedagógicas como materialización de las oportunidades y escenarios donde se configuran las subjetividades de los niños y niñas participativos y autónomos.

La participación infantil, refiere el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas en las situaciones cotidianas de la escuela, por lo cual se vislumbra la importancia de generar escenarios de interacción social para favorecer la apropiación de dichos espacios. En este apartado se presentan cinco condicionantes: la escuela como escenario democrático, la investigación desde los niños y niñas como oportunidad para la participación, las relaciones al interior de la escuela, el reconocimiento del niño como potencia y el reconocimiento de las diferentes formas de expresión.

Por su parte, la autonomía como capacidad a potenciar, refiere la importancia de fortalecer este proceso en la primera infancia, tras el reconocimiento de ésta en el contexto de la Educación Inicial.

Las prácticas pedagógicas configuran, desde la participación y la autonomía, los escenarios de interacciones para que dichos aspectos se potencien. Se parte de la relación niño(a) – docente – ambiente de aprendizaje y en ello confluyen la calidad educativa, el rol docente, el juego y el rol de los niños y niñas dentro de esos ambientes.

Finalmente, la articulación como proceso a tener en cuenta para favorecer la transición de los niños y niñas de la Educación Inicial a la primaria, manteniendo los elementos de participación y autonomía como aspectos relevantes que favorecen el desarrollo integral.

En la tercera parte, se socializan los resultados del análisis de la información; en un primer momento se presenta la línea del tiempo de la experiencia, donde se rescatan los hitos significativos, las intencionalidades pedagógicas, los actores y las acciones que se han llevado a cabo en el trayecto de la experiencia. En un segundo momento, se presenta el análisis a partir de las voces de los actores como elemento principal con base en los objetivos planteados para la sistematización; igualmente, se estiman unas categorías de análisis que son ampliadas desde los saberes, percepciones y perspectivas de los actores y en convergencia con los postulados de diversos autores en el tema.

Para finalizar el documento, se presentan las conclusiones logradas en el proceso de análisis y algunas recomendaciones para el enriquecimiento y continuidad de la experiencia.

PARTE I

Contexto de la pregunta

La apuesta política que asume la Secretaría de Educación Distrital se ha encaminado a fortalecer los procesos de desarrollo integral en la primera infancia, para lo cual ha tomado acciones como el diseño e implementación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, que en parte responde al Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno, puntualmente a la política "De cero a siempre".

En este camino trazado por la Secretaría de Educación Distrital en el nivel local, el interés principal en el marco de esta investigación fue evidenciar de qué forma se puede potenciar la formación de niños y niñas participativos y autónomos a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas alternativas en Educación Inicial y cómo esta experiencia podría ir articulada con lo que desde la política se propone.

En este sentido, se resalta el derecho a participar desde una perspectiva emancipadora, donde se reconoce la voz, el actuar y el sentir de los niños y las niñas en las acciones cotidianas. De igual manera es importante hacer visibles los saberes sobre participación y autonomía de los diferentes actores, reflexionar sobre la propia práctica pedagógica, su incidencia en la formación de subjetividades políticas y proyectar la articulación con otros grados, a fin de favorecer a los niños y niñas en su desarrollo integral, desde una mirada crítica y transformadora de la realidad.

Para ello, es pertinente preguntar ¿*Cómo a través de los saberes construidos por los actores en el desarrollo de la experiencia pedagógica ABRAPALABRA se ha fortalecido la formación de niñas y niños participativos y autónomos en Educación Inicial?*

Objetivos

General

Sistematizar la experiencia del proyecto ABRAPALABRA**:** una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, para rescatar los aspectos relevantes que han contribuido a potenciar la participación y autonomía de los niños y niñas en este ciclo.

Específicos

1. Identificar los saberes sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial, construidos por los actores participantes en el proyecto ABRAPALABRA.
2. Reconocer la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niñas y niños participativos y autónomos.
3. Evidenciar aspectos que desde ABRAPALABRA puedan favorecer la articulación de la Educación Inicial con los primeros grados de la Educación Básica Primaria.

Justificación

Realizar la sistematización de ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, se considera pertinente en primer lugar para las maestras debido a que visibiliza la necesidad de generar reflexiones sistemáticas que permitan ubicar, situar y garantizar la mirada investigativa en los procesos de Educación Inicial. Consolida un referente que desde la sistematización como metodología de la investigación apunta a reconocer una experiencia, dialogar, reflexionar sobre ella y enriquecerla, en torno a llevarla a un nivel de calidad con sentido.

Por lo tanto a partir de este proceso y con el fin de recoger la experiencia, evaluar, hacer seguimiento y poder dar cuenta de una mirada comprensiva, se realiza esta investigación cuyo camino aporta a ampliar el sentido de las prácticas pedagógicas alternativas encaminadas al potenciamiento de capacidades en la primera infancia.

Lo anterior es coherente en el marco de las políticas educativas de la Secretaría de Educación Distrital siendo la oportunidad de reconocer y materializar la cualificación docente, con el fin de motivar la investigación en el aula y de fortalecer propuestas alternativas que se llevan a cabo en las diferentes instituciones.

También se considera pertinente para CINDE (Fundación Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano) como un aporte importante en la trayectoria investigativa ya que como centro de investigación ha liderado estudios en temas referidos a la infancia.

En el contexto institucional, la experiencia permite retomar elementos que en clave de la gestión del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, implica reconocer los saberes sobre participación, autonomía y desarrollo integral que tienen los actores y cómo estos elementos inciden en la formación de niños y niñas como sujetos capaces de transformación en diferentes entornos (escolar, familiar, comunitario). A partir de estos saberes se establecen unos aspectos que permiten movilizar e involucrar a otros docentes y por ende extender la experiencia a otros estudiantes favoreciendo la articulación.

Desde estos referentes, se puede resignificar la concepción de calidad educativa, considerándola como la construcción de sentido, un diálogo y reflexión a partir de la práctica, que permite valorar la interacción con el otro y la co-construcción de ideas y posibilidades que llenen de sentido el contexto en el que se desenvuelven, permitiendo así una construcción de significado colectivo (Dalbergh, Moss y Pence, 1999).

ABRAPALABRA, es una experiencia que permite generar Ambientes de Aprendizaje que parten de la concepción de los niños y niñas como sujetos partícipes de su proceso de aprendizaje, por lo cual se tienen en cuenta su voz, sus necesidades e intereses.

En este sentido, ABRAPALABRA comprende la importancia de dar a los niños y niñas la oportunidad de reconocer que el poder no lo tiene únicamente el adulto y de esta manera lograr actuar bajo su gusto, interés y criterio, potenciando su autonomía y participación, manejando situaciones cotidianas, buscando soluciones y superando la frustración.

Así desde ABRAPALABRA una experiencia de juego y aprendizaje para la Educación Inicial, se destaca el juego como eje central y actividad rectora de la infancia, más allá de ser una herramienta, significándolo como escenario de participación y autonomía. De acuerdo con Pineda y Acosta (2007) *"el juego y los lenguajes de expresión artística no son medios o herramientas pedagógicas en el proceso de formación para la participación. Son lenguajes que propician eventos de comunicación y de construcción de significados entre los sujetos"* (p.150).

De esta manera se resalta en primera instancia el protagonismo que adquieren el niño y la niña en su proceso de desarrollo integral, destacando su potencialidad. En segundo lugar el reconocimiento del rol docente encaminado a la reflexión de sus prácticas pedagógicas y a la construcción del conocimiento desde la investigación y desde su quehacer. Y en tercer lugar la importancia de las prácticas pedagógicas alternativas que, retomando ideas pedagógicas vanguardistas, conllevan a la motivación de los niños y las niñas frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje y a la transformación docente tanto en su rol como en sus prácticas.

Finalmente la decisión de sistematizar esta experiencia tiene valor en la medida en que permite recoger los saberes propios de los actores de la propuesta para reconocer su incidencia

en el contexto educativo específico, construyendo nuevos saberes y apuntando a la calidad educativa desde la construcción de sentido, se considera la posibilidad de indagar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, al mismo tiempo develar las concepciones que subyacen a dicha práctica y la forma como se logra que el acto educativo supere la transmisión de conocimientos indicados como socialmente válidos y acercarse a la potenciación de los niños y las niñas como sujetos reflexivos, senti pensantes, que se permiten cuestionar.

Contexto de la experiencia

Para situar el contexto de la presente sistematización se han organizado tres niveles de clasificación que permiten dar lectura a los antecedentes en torno a la pertinencia de la participación infantil en el ámbito escolar. El primer nivel está enfocado en orientaciones de aquellas políticas que en los ámbitos internacional, nacional y distrital han situado a los niños y las niñas como sujetos de derechos. En el segundo nivel se recogen las investigaciones realizadas en el campo, con el fin de evidenciar los avances construidos al respecto. Finalmente el tercer nivel se centra en el contexto de la Institución Educativa Distrital en el cual se desarrolla la presente sistematización.

Contexto nacional, distrital y local: orientaciones desde la política pública

Con la finalidad de contextualizar la experiencia pedagógica ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial**,** , que se viene desarrollando en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas Institución Educativa Distrital desde el año 2011 se presenta a continuación un panorama general de aquellas apuestas políticas que se han encaminado al fortalecimiento de la Educación Inicial y que permiten situar el lugar de la participación infantil ampliando la mirada desde la perspectiva de derechos.

El primer documento corresponde a La Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989, la cual se convierte en un referente porque a partir de su promulgación en el ámbito internacional se explicita la necesidad de que cuenten con una protección y cuidado especial, y se reconocen como sujetos de derechos. En este sentido, la convención determina una nueva concepción de niño y niña y los requerimientos que se deben tener en cuenta en las políticas públicas para la atención a sus necesidades.

En un primer momento las concepciones que subyacen a dicha convención se orientaron hacia la protección y, posteriormente se ampliaron hacia la perspectiva de derechos, al rescatar la participación infantil como derecho fundamental. "*Por primera vez se obliga al Estado y a la sociedad civil a tomar en cuenta y respetar la expresión de las niñas, niños y jóvenes, de acuerdo a su edad, capacidades y necesidades"* (Corona y Morfín, 2001, p.9). A partir de esta Convención y de acuerdo con su artículo 12, los niños y las niñas tienen el derecho de expresar su opinión en cuanto a los asuntos que les afectan.

En esta perspectiva, el impacto de la Convención en el nivel latinoamericano se puede destacar en tres encuentros puntuales que aunque no contemplan específicamente la participación y la autonomía infantil, valoran y resaltan la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo social; en ellos se propusieron acciones dirigidas por el Estado hacia las familias y las instituciones educativas en un trabajo mancomunado. Tales encuentros son:

1. Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990):

   "hubo un compromiso por parte de la comunidad internacional de fomentar el cuidado y la educación de los niños pequeños desde el nacimiento, lo que suponía

un reconocimiento de sus capacidades de aprendizaje y la consecuente necesidad de satisfacer sus necesidades" (Malajovich, 2006, p.10).

2. Declaración de Dakar (2000): donde se realiza un balance de lo acordado en Jomtien diez años atrás y se insiste en dar prioridad a la primera infancia y la Educación Inicial.

"…Incumbe a los gobiernos la función primaria de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de los planes nacionales de Educación Para Todos, movilizar apoyo político y popular y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal" (Marco de Acción de Dakar. 2000 en, Malajovich, 2006, p.10)

3. Documento preparatorio X Conferencia Iberoamericana (OEI, 2000): donde se aqueja a la falta de oportunidades para la calidad de vida y la incidencia de esto en la crianza y los proyectos de vida que se transmiten hacia los hijos

"la educación precoz puede aportar la posibilidad de modificación, estructuración y perfeccionamiento neuronal y mental, que permitirán al sujeto utilizar niveles cada vez más complejos para pensar, sentir y relacionarse con los demás. […] De ahí que exista el convencimiento de que esta educación temprana pueda ser un buen instrumento en la tarea de compensar las desigualdades sociales y, por tanto, también en lo que se refiere a la prevención del fracaso escolar y de la exclusión social" (Malajovich, 2006, p.12).

Colombia no es ajena a estas orientaciones políticas debido a que hace parte de estos tratados internacionales en su interés por estar a la vanguardia de las apuestas a nivel educativo y social

planteadas desde dichos referentes. Este interés se ve reflejado en la necesidad de brindar una atención integral a la primera infancia *"pues esta no solo traerá importantes retornos económicos (ahorros en salud, criminalidad, formación de capital humano) sino que aportará al fortalecimiento del capital social y a la construcción de una sociedad más equitativa"* (Cleghorn, Prochner, Hoyos, Isaza,. 2014, p.179).

De esta manera, a través de diversas leyes se evidencia esta apuesta. En primer lugar en la Constitución de la República de Colombia de 1991 a través del artículo 2 se resalta la finalidad del Estado de *"facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan"* así como el artículo 44 expone los derechos de los niños y las niñas, entre ellos el de la libre expresión de su opinión. En segundo lugar, a través de la Ley 12 de 1991 el país aprueba la Convención de los Derechos del Niño, lo que implica un compromiso estatal por su cumplimiento.

En tercer lugar, se encuentra la política pública CONPES 109 del año 2007, como resultado de una movilización social que pretendía dar un nuevo sentido a las necesidades de la primera infancia en el país, en esta se plantea como objetivo general "*Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia"*. A partir de esta política, surge "De Cero a Siempre" en el gobierno de Juan Manuel Santos.

Por lo tanto, en cuarto lugar, se encuentra la estrategia denominada "De Cero a Siempre", la cual se ha construido desde el 2010, en dirección a la integración de diferentes programas que permiten fortalecer lo relacionado con la promoción de derechos en la primera infancia, incluido el ámbito educativo, así:

> *"La estrategia nacional integral de atención a la primera infancia "de Cero a Siempre" es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia a través de un trabajo unificado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos para a la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño de acuerdo con su edad contexto y condición"* (Presidencia de la República, 2013, p.23).

Desde esta perspectiva, la estrategia se convierte en una herramienta fundamental en la promoción y la garantía de los derechos de los niños y las niñas de la primera infancia, reconociéndolos como sujetos de derechos, con capacidades para participar en la construcción de su sociedad. En este caso,

> "*la interlocución ubica el ejercicio de la participación en un contexto de diálogo, en el que se reconoce que las niñas y los niños desde el principio de su vida, tienen la capacidad para comprender y aportar elementos importantes al propósito que les convoca y en el que también se reconoce que hay otros con esas mismas capacidades que pueden ser pares o personas adultas"* (Presidencia de la República, 2013, p. 50)

En el marco del Distrito Capital la apuesta política es *"por una Educación Inicial comprometida con el potenciamiento del desarrollo y con la garantía de derechos de los niños y niñas en primera infancia"* (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p.7) la cual se materializa en el Lineamiento

Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, desde el cual se visibiliza lo que se pretende lograr con los niños y niñas de primera infancia.

> *"Se espera que este lineamiento pedagógico y curricular [....] se constituya en un aporte para la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en la primera infancia y que aporte a la garantía del derecho a una Educación Inicial comprometida con la atención integral, en la que el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo son sus dos grandes y complementarios propósitos"* (Presidencia de la República, 2013, *p.12)*

En el marco de la implementación de dicho lineamiento, las instituciones educativas distritales han adoptado esta política en la transformación de sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la construcción de Ambientes de Aprendizaje con énfasis en los pilares, trascendiendo en la concepción de infancia y propendiendo al fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas.

De esta manera, se expone la esencia de los denominados pilares de la Educación Inicial: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio, a través de los cuales se da el abordaje de las dimensiones del desarrollo humano segmentadas en ejes de trabajo, como se evidencia en la siguiente gráfica a través de la cual se ven articulados los pilares, las dimensiones y los ejes de trabajo:

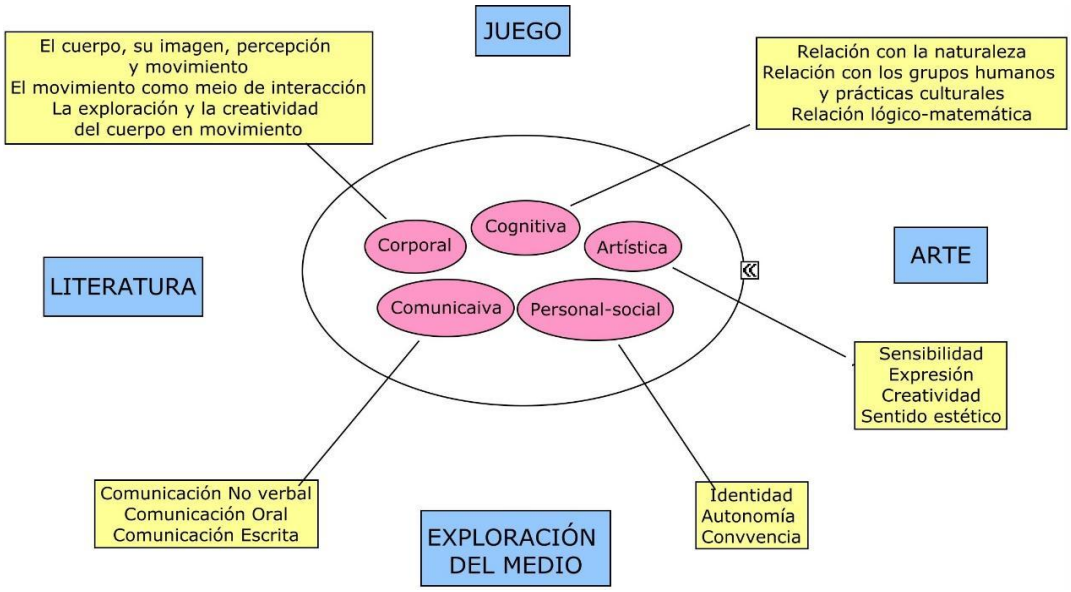


Figura 1. *Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Pilares, dimensiones y ejes de trabajo*

Además de todo el aporte en cuanto a los pilares de la Educación Inicial hecho en el lineamiento, es evidente la importancia que desde el mismo se le otorga a la participación de los niños y las niñas en sus contextos, teniendo en cuenta que son sujetos políticos con capacidad de acción. En este orden de ideas es responsabilidad de los adultos generar espacios en donde se fortalezca dicha participación y se estimule el pleno desarrollo de la autonomía desde los primeros años de vida, teniendo en cuenta y respetando las características propias de la edad.

"La participación infantil debe ser asumida desde lo que son y caracteriza a los niños y niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes, estrategias, acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otros" (SDIS, SED, UPN, 2010, p.39).

De manera particular, en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED se han hecho esfuerzos por fortalecer el currículo, el plan de estudios y las prácticas pedagógicas en ciclo inicial a la luz de este lineamiento, debido a que es una herramienta que permitió organizar, categorizar y dar soporte teórico y metodológico a la práctica a través de los pilares definidos, haciéndolo visible desde la experiencia pedagógica ABRAPALABRA, la cual asume un énfasis en la Educación Inicial y los proceso de pensamiento, y la importancia del desarrollo integral de los niños y niñas, superando la idea de trabajar sobre las deficiencias y limitándose al margen de los procesos lectoescritores (como surgió la propuesta). En este sentido, se concibe al niño como sujeto activo en su proceso de desarrollo integral, con capacidad de participar en la construcción de sus aprendizajes y tendiendo al fortalecimiento de su autonomía con el fin de potenciar sus cualidades como sujetos sociales.

Antecedentes De Investigación En El Campo

La búsqueda de referentes sobre la primera infancia, la participación, la autonomía y la relación de éstas con la escuela, especialmente en la Educación Inicial, evidenció que en los últimos años se ha incrementado el interés por la investigación alrededor de estos temas, destacando la Participación Infantil como escenario de formación y apoyo al desarrollo integral de los niños y las niñas como uno de los temas más actuales.

De esta manera, en el marco de esta investigación, se revisaron aquellos antecedentes nacionales que se constituyen como referentes de participación infantil. Se evidenció que la perspectiva de participación construida desde el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- es afín a la postura asumida desde la experiencia ABRAPALABRA, ya que asume una apuesta política en el sentido de visibilizar a los niños y niñas como sujetos con

capacidad de ejercer sus derechos; por esta razón la búsqueda se enfocó en las investigaciones que se han generado en este Centro de Investigación.

Un ejemplo de este posicionamiento es lo encontrado en la sistematización de experiencias: *La participación infantil en el desarrollo de los niños y* niñas (Secretaría Distrital de Integración Social - SDIS, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF Colombia – Save the children – Fundación, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2009), donde se encuentran las siguientes consideraciones y apartados:

- La educación es una alternativa para viabilizar la participación infantil, pues es "*la base cultural para los procesos de organización de la democracia"* (p.9). La escuela, es el escenario más próximo a la creación de ambientes propicios para el desarrollo infantil y además puede articular las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía dadas las múltiples interacciones que se suscitan (entre pares, entre niños – maestros, entre maestros – padres, etc.), claro está, que para ello se requiere de una mirada bastante amplia, donde se conciba a los niños y niñas como actores de sus propios derechos, como sujetos transformadores de su propia realidad a través de la participación y el fomento de sus potencialidades.
- La participación va más allá de la opinión y expresión de percepciones, ésta implica el reconocimiento de las voces, las cuales son escuchadas en la toma de decisiones que afectan al colectivo.

> *"exige para los adultos una disposición auténtica para aprender de los niños y las niñas, para entrar en diálogo con sus formas de ver la vida, para comprender que ellos portan saberes y*

> *experiencias que son claves a la hora de construir la vida pública" (p.24).*
>
> *"Al ser entendida como la posibilidad que tienen los ciudadanos, en el marco del sistema democrático, de incidir en la toma de decisiones que los afectan y de apropiar los mecanismos que el Estado ofrece para entrar en interlocución con él, la participación se propone como una estructura de socialización política, esto es de construcción de identidades a partir de la construcción de lo público, y como un proceso de reconocimiento entre las culturas y entre los diversos grupos humanos a partir del despliegue de proyectos políticos" (p.28).*

Con estos hallazgos se hizo evidente la importancia que ha tomado la investigación sobre la participación infantil desde el año 2004 hasta la actualidad. Se encontraron diversidad de investigaciones, las cuales al ser revisadas evidencian que en el marco de la participación infantil se ha avanzado en la construcción de conocimiento desde tres lugares principalmente: en primer lugar la participación infantil como derecho, en segundo lugar las representaciones sociales que se tejen alrededor del componente de participación infantil y en tercer lugar la implicación que tiene la participación infantil en la construcción de la subjetividad (Ver tabla N°1).

Tabla 1. Clasificación de antecedentes de investigación

CATEGORIA	INVESTIGACIÓN	AUTOR (ES)	AÑO
Participación Infantil como Derecho	El derecho a la participación en niños, niñas y adolescentes del programa "volver a la escuela", mis primeras letras. Colegio distrital España, Bogotá. Jornada Tarde.	Mercedes Cárdenas Navas - Carmen Alarcón González	2009
	La participación infantil en el desarrollo de los niños y las niñas	SDIS – ICBF – UNICEF Colombia – Save the children - CINDE	2009
	Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia.	Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N.	2011
	Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia	Jimenez Pinzón Andrea Mireya, Londoño Borrero Paola Andrea, Rintá Piñeros Maria Janeth	2011
	La participación infantil en la construcción de una ciudad de derechos: el caso del consejo de niños y niñas de la localidad de san Cristóbal (2009-2011)	Páez avellaneda, Heidi Juliette	2012
	La recreación un derecho para ejercer la participación en la primera infancia. Estrategia local para la primera infancia del municipio de Bojayá (chocó).	García López Juan Carlos, Mora Espitia Diana Yuseli, Vargas Sosa Laura F	2014

	Sistematización de experiencias que promueve la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Bogotá D.C. y en World Visión Colombia – Montería	Sáenz Giraldo, Diana María; Soto Gómez, Claudia Luisa	2015
Representaciones sociales en torno a la Participación Infantil	Influencia de las representaciones sociales de participación infantil en las prácticas dadas al interior del hogar y de la escuela	Cruz Johanna, Velandia Martha Patricia	2012
	El juego de los niños y las niñas como un espacio para la participación infantil	Castro Ángela, Peña Ana	2012
	Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en toma de decisiones	Delgado Burbano, Dalia Rosa; Rojas León, Jenny Patricia	2014
Participación Infantil en la construcción de Subjetividad	Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia	Buitrago, N., Escobar, M. y González, A	2010
	Incidencia de la Educación Inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en Bogotá en el sector de Bosa	Flor María Guzmán Mora, Dolly Enith Vargas	2012

Desde la perspectiva de la participación como derecho, se encontraron siete investigaciones, de las cuales dos corresponden a sistematización de experiencias y cuya contribución se encuentra principalmente en la definición de la participación como un derecho

que al ser reconocido en la Convención de los Derechos del Niño, implica comprender que su ejercicio debe promoverse desde el nacimiento. De esta manera se afirma la relevancia de instituciones tales como la familia y la escuela como escenarios en los cuales se lleva a cabo el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, por lo tanto estos dos ambientes deben ser garantes de las condiciones para que al ser considerados como sujetos activos de su proceso, ejerzan este derecho.

Desde estos referentes, se encontró que la relevancia de la participación Infantil radica en la concreción de escenarios que permitan a los niños, las niñas y los adultos entablar nuevas formas de relacionarse y potenciar la expresión de los primeros con el fin de integrarlos en la transformación de los contextos donde se desarrollan. Así pues, la participación como derecho va más allá de la voluntad política que tengan los gobiernos para escuchar la voz de los niños, ésta se da en la medida que los adultos estén dispuestos a reconocerlos como sujetos activos, a generar escenarios en contextos institucionales y familiares en los que puedan ser escuchados y tenidos en cuenta en la construcción de estrategias que les brinden el protagonismo que requieren para sentirse parte del colectivo, todo ello enmarcado desde una perspectiva de derechos.

En cuanto a las representaciones sociales se encuentran tres investigaciones desde las cuales se evidencia la relevancia de las representaciones que subyacen a las prácticas desarrolladas por los adultos cercanos a los niños y niñas (padres, docentes, adultos significativos) y cómo estas influyen en la promoción o no de la participación infantil. De esta forma se analizan los factores que contribuyen a facilitar los espacios y las estrategias para que niños y niñas se involucren en asuntos de interés público a partir de la toma de decisiones.

Esta promoción o limitación de la participación infantil, viene sujeta a la concepción y las prácticas que vivieron los padres y docentes en su infancia, por lo cual se pueden encontrar apreciaciones como

> *"se evidencia cómo las experiencias previas a las que estuvieron expuestos los padres de familia y los docentes tiempo atrás hacen que estos actores impidan de manera reiterada el ejercicio de este derecho, indicando que vienen de una historia donde su voz no era escuchada ni tenida en cuenta en las decisiones que tenían que ver con ellos, por esto asumen que los niños y las niñas no están en derecho de reclamar ni ejercer el derecho a la participación*" (Cruz y Velandia, 2012).

En la tercera clasificación, la participación como potenciadora en la construcción de la subjetividad, se encuentran dos investigaciones a partir de las cuales la subjetividad es entendida como:

> "*el proceso mediante el cual el sujeto se va afirmando históricamente desde un marco de reconocimiento de sí, con los otros y con el entorno, lo que le permite irse constituyendo de forma autónoma y con sentido crítico, para poder agenciar sus proyectos vitales y participar activamente en proyectos colectivos" (Guzmán y Vargas, 2012).*

Desde esta perspectiva, apoyar el proceso de construcción de subjetividades en escenarios participativos implica que los niños y niñas aprendan otras posibilidades de auto percibirse, de interpretar las realidades, de relacionarse con otros, a fin de habitar el mundo, permitiendo esto que puedan redefinir sus sentidos de vida.

Al finalizar la revisión de antecedentes, es evidente la falta de sistematizaciones llevadas a cabo en el entorno de las instituciones educativas, pues al realizar el rastreo en el centro de documentación de la Secretaría de Educación Distrital (donde se muestran diferentes colecciones) no se evidencian sistematizaciones de aula que tomen como referente la participación o autonomía infantil.

Contexto Institucional desde la localidad

El Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED está ubicado en la Localidad (4) San Cristóbal, la cual se encuentra al sur oriente de la ciudad *"entre las localidades de Santa Fe (norte), Usme (sur), Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño (occidente) y por el oriente es límite metropolitano con los municipios de Choachí y Ubaque"* (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

De acuerdo con el informe del Departamento Administrativo de Planeación Distrital (2004): *Recorriendo San* Cristóbal "*San Cristóbal tiene la tercera mayor población en situación de pobreza dentro de las veinte localidades del Distrito, con un total de 77.284 personas en esta condición*" (p.35).

En este contexto, se han identificado una serie de condiciones socio económicas que clasifican a su población como vulnerable, por los niveles de pobreza, escolaridad de los padres, subempleo, composición familiar, seguridad, consumo de sustancias psicoactivas y condiciones de vivienda y salubridad. Estos indicadores pueden ilustrar mejor la situación:

> *La localidad de San Cristóbal está catalogada dentro de las localidades con un nivel crítico de pobreza en el Distrito. La población con NBI[1] en la localidad durante 2003 fue de 77.284 personas, es decir el 15,8% de la población local,*

[1] El NBI es el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas

> *frente a un 7,8% de población con NBI en el Distrito. De estas personas con NBI, 16.121 están en condición de miseria, lo que corresponde al 3,3% de la población local y ubica a San Cristóbal como la localidad con mayor participación de personas en miseria dentro del total de la población según este indicador. A su vez, según la estratificación socioeconómica, un 84,2% (385.560 personas) de la población local se clasificó en los estratos 1 y 2, es decir son pobres según esta metodología y según la encuesta del Sisben, un 33,9% de la población local se encuentra en los niveles I y II, mientras que Bogotá presenta el 30,2% de su población en estos dos niveles. Asociado a lo anterior, San Cristóbal constituye la quinta localidad del Distrito que alberga el mayor número de familias desplazadas, sólo superada por Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme. Lo anterior evidencia que San Cristóbal es una de las localidades de Bogotá consideradas críticas por tener una alta proporción de su población en condición de pobreza y miseria, por lo cual hacía ella se debe orientar prioritariamente la inversión social del Distrito* (*Departamento Administrativo de Planeación Distrital 2004, p.73).*

De esta manera, se evidencia la situación de vulnerabilidad en la que convive la mayor parte de la población que asiste a la Institución educativa, bajo los factores de pobreza, trabajo informal, condiciones de vivienda y desplazamiento, esta última conllevando a diversidad cultural, contando con población indígena, afrodescendientes y costumbres de las diferentes regiones del país, lo que motiva la heterogeneidad que debe tener en cuenta el docente en el momento de planear sus Ambientes de Aprendizaje. Así, las instituciones educativas de la localidad en general y en este caso el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas en particular,

terminan siendo un escenario de socialización que apoya el proceso de desarrollo que se viene dando desde de la familia. Se fortalecen las capacidades de los niños y las niñas con herramientas para construir con una visión crítica las realidades, de manera que se lean desde diferentes perspectivas.

En esta mirada, es posible retomar el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner para comprender en qué medida la institución se convierte en un espacio fundamental para el desarrollo del sujeto: *"la capacidad de un entorno […] para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos*" (Bronfenbrenner, 1987, p.25), ya que el colegio se convierte en un lugar de satisfacción de algunas necesidades de los padres e hijos, aunque siempre bajo el horizonte de potenciar el desarrollo integral.

De acuerdo con Bronfenbrenner, el desarrollo humano refleja la capacidad que tiene el individuo para relacionarse con su ambiente y generar cambios a partir de las exigencias que esta interacción presenta. Teniendo en cuenta los entornos inmediatos (familia) en los que se desenvuelven los niños y las niñas es evidente y necesario que dicho microsistema genere relaciones con escenarios como la escuela con el fin de posibilitar mayores oportunidades de desarrollo.

En este sentido, se destaca la importancia de la Educación Inicial como factor determinante en los procesos de socialización, desarrollo y potenciación de habilidades de los niños y niñas de la comunidad. Es importante mencionar que este espacio responde también a las políticas públicas que se vienen implementado desde el año 2010 y en las cuales el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED ha hecho un aporte importante.

De aquí que ABRAPALABRA sea una experiencia significativa para quienes han participado en ella desde sus distintos roles y etapas, pues esta propuesta pretende visibilizar las capacidades de los niños y las niñas, superando la idea del trabajo sobre la necesidad y carencia, es decir, brindar diferentes escenarios pedagógicos para potenciar las destrezas, habilidades y capacidades tanto a nivel cognitivo como socioafectivo y expresivo.

A continuación se presenta una síntesis de la trayectoria del proyecto y el reconocimiento de los actores que han participado con las respectivas experiencias que han surgido desde el año 2011 hasta la actualidad.

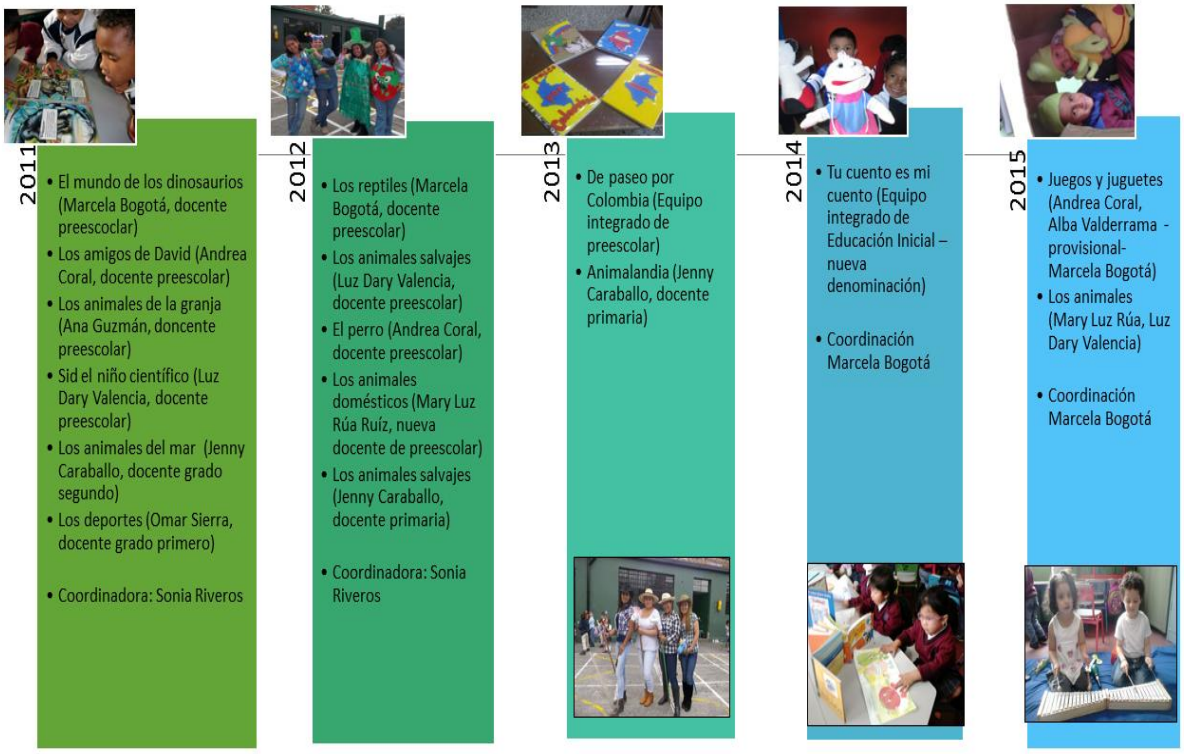


Figura 2. Experiencias construidas año tras año por los docentes.

Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en el enfoque investigativo de la Sistematización de Experiencias, a continuación se presenta un acercamiento conceptual a lo que a ella se refiere y, posteriormente, se realiza la descripción del proceso metodológico llevado a cabo.

La sistematización de experiencias es una modalidad investigativa que pertenece al enfoque crítico, siendo significativa por la forma en que construye conocimiento a partir de los saberes de los actores y los alcances o logros a los que llega en la sociedad tras la reflexión de las propias prácticas cotidianas. En palabras de Alfredo Ghiso (2006) la sistematización de experiencias es:

> *"un modo de construir saber a partir de interrogar críticamente la experiencia… un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad, pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino pensar acerca de algo…"* (p.45).

Tras esta definición, se pueden encontrar diferentes elementos como son la reflexión, la apropiación de la realidad con un sentido social y humano, la tendencia de la mente abierta al cambio y la transformación con lo cual se da una "esperanza crítica" a la investigación, sacándola del rígido método que la pone en el marco de la teoría, ubicándola entonces en el plano de lo cotidiano.

Esta perspectiva centrada en la práctica, es integral entre los demás métodos de investigación al tener en cuenta las relaciones entre las personas, sus saberes, sus dinámicas, sus sentidos e incluso sus sentimientos, desde una visión holística, es decir, integrada entre los sujetos y contextos.

Es importante mencionar que aquí no se condiciona a las personas a la relación investigador – investigados, sino que se realiza un trabajo en colectivo donde se piensa sobre el quehacer diario en aras de potenciar sus fortalezas y replantear lo que les esté haciendo débiles; sin embargo, se debe mencionar que sí es necesario el liderazgo de algunos facilitadores que orienten el proceso ayudando a evocar, generando interrogantes, motivando a la expresión de experiencias y encausando a la reflexión.

En este sentido, se puede establecer que la función de la sistematización no es buscar resultados al finalizar determinado tiempo, sino lograr en el transcurso de éste, un proceso de reflexión y renovación, una incitación al comienzo, al volver a empezar, al hacer las cosas cada vez mejor por el bienestar de quienes acompañan dicho proceso y contribuir a un cambio social tras la participación de todos los actores y la significación de sus voces, siendo una herramienta de construcción de conocimiento personal y colectivo.

Esto no significa que al ser un método subjetivo, sea suelto, improvisado, momentáneo, etéreo, que se reduzca a la descripción o justificación de lo sucedido, por el contrario, lleva la rigurosidad y disciplina propia y pertinente que valida una investigación. De esta manera, se evidencian unos momentos claves que organizan la ruta a seguir para tener la mejor coherencia y articulación entre lo que se pretende y la manera en que se consigue.

Oscar Jara (2006) denomina las *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico social*, las cuales implican un mejor acercamiento y mayor precisión a la experiencia. A grandes rasgos, son éstas las condiciones del contexto, reconociendo así el momento histórico, económico, social, político y geográfico; las situaciones particulares o características propias de las situaciones; las acciones, tanto las que se hacen como las que se omiten; las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones que se viven y manifiestan; los resultados o efectos

que van modificando factores o elementos; y las interrelaciones que se suscitan durante la sistematización entre las relaciones personales y sociales.

Desde estos planteamientos, se puede entonces mencionar que la sistematización como herramienta en el campo investigativo, está conformada por unos elementos sólidos, que articulan la experiencia con su registro, pues requiere de disciplina, trabajo en equipo, organización, capacidad para descubrir los talentos de cada uno de los actores involucrados en el proceso de tal manera que el recurso humano pueda ser aprovechado al máximo.

Aquí también juega un papel muy importante la capacidad de síntesis, la buena observación, la escucha y la socialización de resultados que debe hacerse por diferentes medios, con el fin de dar a conocer la experiencia y de acceder a experiencias similares que a su vez generen redes de apoyo con las cuales también se aprenda, se construya, se proponga y se pueda reafirmar o replantear convicciones.

Se recalca que no se trata solo de hacer recolección de datos en forma organizada, pues la sistematización va mucho más allá, ya que es un método que vincula de manera reflexiva y con intenciones claras varios procesos con el fin de comprender diferentes situaciones, experiencias para lograr construir conocimiento y transformar realidades.

Del mismo modo, se debe reconocer la sistematización como una metodología social, que enriquece a las personas y sus contextos, al tiempo que construye el conocimiento para un campo determinado, por ello se debe considerar su acción emancipadora y liberadora. En palabras de Paulo Freire

> *"Pensar la práctica es tanto tarea teórica o práctico teórico. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la*

> *práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable"* (En Ghiso. 2006, p.48).

Teniendo en cuenta estos referentes, para el proceso metodológico de esta sistematización se retomaron los cinco tiempos planteados por Jara (1994): el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y el punto de llegada, desarrollados a lo largo de 2014 y 2015 en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE.

En este contexto, se situó el proyecto pedagógico ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, bajo el interés de la subjetividad política y la incidencia de esta práctica en la formación de niños y niñas participativos y autónomos, rescatando las voces de los niños, niñas, familias, docentes y directivos frente a sus saberes, las prácticas y la articulación, nociones que serán expuestas más adelante.

1. Nuestro punto de partida: En este momento se recopilaron los registros de la experiencia con el fin de reconstruir la memoria y realizar una primera organización cronológica de la información: Ponencias en ámbitos académicos, fotos, proyecto escrito, proyectos de aula, folleto, videos.

De acuerdo con la lectura inicial de la información recopilada se consideró que la experiencia pedagógica ABRAPALABRA era significativa en cuanto propuso desde el inicio una alternativa pedagógica referida a la innovación, con lo cual se transformaron las prácticas pedagógicas de las docentes, especialmente las de Educación Inicial y por lo tanto era

susceptible de ser sistematizada para reflejar dichas transformaciones y enriquecerla con nuevos elementos.

2. Las preguntas iniciales: A partir de las cuales se definió el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización: ¿Para qué queremos sistematizar?, ¿para qué nos va a servir esta sistematización?, ¿qué experiencia queremos sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?, ¿qué cambios queremos lograr?

Estas preguntas permitieron hacer el primer análisis de la información y definir las categorías iniciales que sirvieron de base para profundizar en la indagación de las prácticas y los saberes de los actores sobre la formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial.

3. Recuperación del proceso vivido: Esta reconstrucción histórica se realizó a partir de diferentes técnicas etnográficas e instrumentos (ver anexos) teniendo en cuenta la voz de todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), con la finalidad de evidenciar las concepciones, percepciones, expectativas, sentimientos, acciones y reflexiones que construyeron los actores en torno a la experiencia vivida como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. Técnicas etnográficas e instrumentos para la recopilación del proceso vivido desde los diferentes actores.

TÉCNICA / INSTRUMENTO	**ACTOR**	**INTENCIONALIDAD**
Entrevista semiestructurada	Rectora (anexo1) Coordinadora pionera (anexo 2) Docente pionera (anexo 2)	Reconstruir la línea del tiempo del proyecto ABRAPALABRA Identificar las intencionalidades iniciales de ABRAPALABRA
Entrevista semiestructurada	Docente de primaria (anexo 3)	Evidenciar aspectos que puedan favorecer la articulación del proyecto ABRAPALABRA con primaria
Entrevista grupal	Madres de familia (anexo 4)	Identificar las prácticas y los saberes sobre la formación para la participación y autonomía en

		Educación Inicial
Taller de memoria	Niños y niñas de primaria que participaron de ABRAPALABRA durante su preescolar (anexo 5)	Reconstruir la línea del tiempo del proyecto ABRAPALABRA Reconocer la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niños y niñas
Relato	Investigadora - pionera del proyecto	Reconstruir la línea del tiempo del proyecto ABRAPALABRA Reconocer los hitos significativos a lo largo de la experiencia Reconocer la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niños y niñas
Grupo focal	Docentes de preescolar (anexo 6)	Reconstruir la línea del tiempo del proyecto ABRAPALABRA Identificar las prácticas y los saberes sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial Evidenciar algunos aspectos que puedan favorecer la articulación del proyecto ABRAPALABRA con primaria
Diario de campo	Investigadora externa (anexo 7)	Reconocer actitudes de participación y autonomía en los niños y niñas participantes de la experiencia desde sus prácticas cotidianas Reconocer la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niños y niñas
Taller de padres	Padres y madres de estudiantes que actualmente participan en la experiencia (anexo 8)	Identificar las prácticas y los saberes sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial. Reconocer la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niños y niñas

4. Reflexión de fondo:

En este momento se realizó el análisis de la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos de recolección del proceso vivido. Para ello, se hizo uso de la herramienta Atlas

Ti, con la cual se generaron códigos de primer nivel a partir de la interpretación de las transcripciones provenientes de las técnicas e instrumentos empleados (entrevistas, grupos focales, diarios de campo, entre otros.)

Posterior a esto, se realizó una segunda codificación teniendo presentes los objetivos de la investigación y la codificación de primer nivel, la cual permitió hacer un mapa de relaciones del cual emergieron las categorías de análisis.

De esta manera, se realizó la reflexión y análisis crítico de la información obtenida, triangulando los saberes construidos por los actores de la experiencia y los planteamientos teóricos que emergen desde diferentes expertos, sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial, sobre la incidencia de una práctica pedagógica alternativa en la formación de niñas y niños participativos y autónomos y sobre los aspectos que puedan favorecer la articulación con los demás grados del ciclo uno.

Esta triangulación permitió hallar patrones de convergencia entre actores, autores e intereses de la investigación, de modo tal que se contrastó, complementó y retroalimentó la propuesta, dando lugar a ampliación y profundización en la interpretación y comprensión de la información.

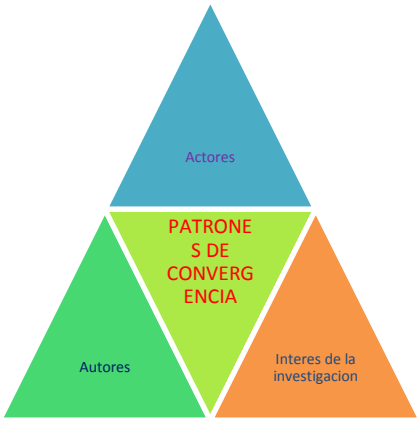


Figura 3. Esquema de triangulación

5. Puntos de llegada:

Es el momento de concluir, de rescatar la construcción de saberes y aprendizajes logrados en el proceso además de retroalimentar el proyecto con el fin de darle continuidad. Con esto, se dio lugar al informe final y su socialización.

II PARTE: REFERENTES TEÓRICOS

Este apartado se desarrolla en cinco segmentos que corresponden a los referentes teóricos, siendo el primero lo concerniente al desarrollo humano como proceso contextualizado que permite la configuración de la subjetividad, por medio de las diversas interacciones que se dan entre los sujetos y el entorno. Posteriormente se da paso a la participación infantil en el marco de las instituciones educativas, de donde se decantan cinco aspectos relevantes para el análisis de la información. En tercer lugar, se presenta la autonomía como capacidad a potenciar desde la primera infancia. Más adelante se reconocen las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la relación niño(a) – docente y la construcción del ambiente de aprendizaje donde confluyen la calidad educativa, el rol docente, el juego y el rol de los niños y niñas. Finalmente, la articulación como proceso a tener en cuenta para favorecer la transición de los niños y niñas de la Educación Inicail a la primaria.

El desarrollo de los niños y las niñas como constituyente de su subjetividad

En la presente investigación se comprende que el desarrollo humano está "*centrado en la expansión de las capacidades, de las libertades y de las posibilidades de los niños, niñas y jóvenes como actores protagonistas de la construcción de dinámicas y sentidos de ciudadanía"* (Alvarado, 2014 p.23). En este sentido la perspectiva que se toma es la de potenciar las destrezas, habilidades y capacidades de los niños y las niñas desde la primera infancia, llevando al máximo desarrollo posible cada una de las dimensiones que forman al sujeto, dejando de lado la idea de tener en cuenta la debilidad por fortalecer, ya que esto implicaría centrarse en las carencias más no en las fortalezas.

De esta manera, se concibe que:

> *"el desarrollo es un proceso de transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a las personas abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo cognitivo"* (Rogoff,1993, p.34).

Para alcanzar este desarrollo, se tienen en cuenta las relaciones del niño y la niña consigo mismo, con los demás y con el entorno; en este sentido, se invita a hacer una reflexión desde lo social y el enfoque de derechos con el objetivo de propender en la construcción de la subjetividad y de cómo los sujetos (para el caso particular de esta investigación los niños y las niñas) se ven permeados por diferentes factores que tienen que ver con el contexto, la familia, las relaciones interpersonales en todo su proceso de desarrollo.

En esta línea, se retoma la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner quien define el desarrollo como *"cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él"* (1987, p.23). Este autor expone como base los denominados ambientes ecológicos que son nombrados como: *microsistema* (entorno inmediato casa, clase, interacciones persona entorno) *mesosistema* (familia, escuela, barrio, relación que se establece entre dos o más microsistemas), *exosistema* (entes gubernamentales, no contiene al individuo pero lo afecta), *macrosistema* (organización social y cultural,

incluye patrones culturales, condiciones sociales, políticas públicas), en los cuales se puede dar lugar al desarrollo de capacidades en cada sujeto.

El desarrollo de las capacidades es clave en el sentido que refieren la importancia de considerar los aspectos internos y externos del ser para la potenciación del desarrollo humano, es necesario mencionar que éstas se materializan gracias a la participación, la libertad y las oportunidades (Nussbaum, 2012).

Desde estos autores se comprenden aspectos como la capacidad de adaptación, la versatilidad, la perspectiva, la tolerancia, el cambio de roles, conductas y expectativas, como elementos relevantes en el proceso de desarrollo humano armonizando la relación entre el sujeto y los diferentes ambientes en los que se desenvuelve.

Teniendo en cuenta la importancia de potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, como base fundamental de la Educación Inicail y de acuerdo con el Lineamiento Pedagógico y Curricular del Distrito se entiende que *"el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos"*. (SDIS, SED, UPN, 2010, p.24). Esto permite a los niños y las niñas entablar diferentes relaciones con el mundo que los rodea y así generar inquietud y curiosidad por el mismo, lo que finalmente se constituye en una herramienta clave en todo el proceso de desarrollo humano y construcción de su subjetividad.

Es importante mencionar que:

"existe una relación complementaria entre los conceptos de Desarrollo Infantil y Desarrollo Humano. De una parte fortalecer la promoción del desarrollo infantil en la

primera infancia garantiza el desarrollo humano de un país, contribuyendo al bienestar de los sujetos y de la sociedad en su conjunto, […] Pero también, en forma simultánea, la inversión que un país destine para garantizar las condiciones adecuadas para la promoción del desarrollo infantil, integral y armónico en la primera infancia se hace sustentable por el ahorro de costos posteriores en salud, educación y protección" (SDIS, SED, UPN, 2010, p. 30).

En este sentido, es el desarrollo humano el que permite la configuración de la subjetividad, por lo cual se entiende que el desarrollo es *"un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente, a través del cual los seres humanos construyen su subjetividad y su identidad en permanente tensión y resignificación"* (Alvarado, 2014, p.25), se considera el momento histórico, una cultura específica y un contexto particular, de forma tal que el sujeto es producto y productor del mundo donde vive, se habla pues, de múltiples subjetividades, puesto que para cada momento y escenario donde éste se desenvuelve, configura diversas formas de comprensión y actuación.

> *"La subjetividad como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia. Es pensar al sujeto como agente históricamente constituido en cuanto a lo que dice, hace y piensa; comprendiéndolo como una forma que se puede modificar a sí misma o que puede ser modificada desde sus relaciones externas y que por lo tanto entra en interacción con el medio que lo rodea"* (Martínez, 2010. En Espinosa, 2013).

La configuración de la subjetividad se da a partir de la relación que el sujeto establece con tres mundos: el mundo físico, el mundo simbólico y el mundo social. El

primero alude su relación con el entorno y sus objetos, el segundo corresponde al lenguaje en sus distintas formas y el tercero significa las relaciones con otros sujetos y la cultura (Alvarado, 2004). Así mismo, para Palladino (2009), esta configuración "parte de las experiencias infantiles tempranas, en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen la subjetividad. De esta forma, el sujeto "niño-niña" es producto del vínculo intersubjetivo y a la vez productor de subjetividad, constituyéndose en la relación con la subjetividad de los otros" (Martínez, 2013, p.19).

Dicha construcción favorece una toma de conciencia de sí, del lugar que ocupa el sujeto en el mundo donde habita; sin embargo, se hace necesario también que este proceso le permita al sujeto tomar conciencia de "un nosotros" lo que Alvarado (2004) denomina proceso de identidad y, así dar paso a la configuración de un sujeto político en la medida en que se reconozca y se asuma la responsabilidad del otro, en busca de una resignificación y transformación de las realidades conjuntas con el fin de mejorar los escenarios donde habita.

La participación infantil en el contexto escolar

El concepto de participación infantil para esta sistematización fue construido desde diversos autores. Parte del reconocimiento de las voces de los niños y las niñas de Educación Inicail, por lo cual se consideran sus diferentes formas de expresión (oralidad, lenguajes artísticos, juego, silencio, corporalidad) las cuales deben ser tenidas en cuenta en las maneras de relacionarse con los demás y con el entorno, de manera tal que esas expresiones sean incidentes en los espacios y dinámicas de su cotidianidad. En palabras de Roger Hart (1993) la participación se refiere a *"los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, [es el] derecho fundamental de la ciudadanía"* (p.5)

por lo cual la participación debe ser el camino mediante el cual se enseñe a niños, niñas y jóvenes a defender sus derechos y a contribuir en la toma de decisiones que redunden en la mejora de los contextos donde se desarrollan.

Gracias al reconocimiento de los niños y niñas partícipes se permite la configuración de los sujetos como agentes activos de su propio desarrollo, pues a través de la oportunidad de expresión y satisfacción de necesidades (aceptar, rechazar, proponer, desear, exigir, conocer sus perspectivas y expectativas, conocer la realidad de cada niño) se favorece el diálogo entre diferentes actores lo que conlleva a la construcción de acuerdos y toma de decisiones que afectan al colectivo. *"Hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos. Pero también tenemos que aprender más cosas: […] que el justo respeto por los tiempos de los niños no supone desaprovechar la paciencia, que el interés de los niños por algo concreto puede que no aparezca inmediatamente, sino que se desarrolle durante actividades y nuevas negociaciones que aparecen durante el proyecto; que escuchar a los niños es necesario y conveniente…"* (Malaguzzi, 2011, p.80).

Para esta afirmación, se destaca la importancia de centrar las prácticas pedagógicas en los niños y niñas, lo cual les atribuye *protagonismo* en los escenarios de participación, en esta medida se destaca la necesidad de considerar los intereses como eje para el trabajo pedagógico, donde se posibilita desempeñar un rol activo en el proceso de aprendizaje. Dicho protagonismo se entiende *"como la posibilidad de que los niños desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, sin ignorar que existen también otros roles que pueden considerarse como papeles secundarios o bien antagónicos*" (Gaitán, 1998. En Corona y Morfín, 2001, p.41).

Desde estos planteamientos, por medio de aquello que los niños y niñas dicen, hacen, sienten, experimentan y plantean se favorece el autoreconocimiento, la conciencia de sí mismo, el liderazgo, el goce, la curiosidad, la lectura de su realidad inmediata, lo cual les permite asumir la apropiación del entorno, la identificación y pertenencia con el mismo, de forma tal que adquieran la confianza, desarrollen un sentido crítico aprendiendo a cuestionarse y considerar las diferentes oportunidades para expresarse y tomar decisiones. Se trata entonces de "*permitir que el niño desarrolle su crecimiento personal en un marco de libertad, de confianza en sus potencialidades (autonomía) de ejercicio de derechos y responsabilidades, de formación de valores democráticos, de compromiso en la colectividad*" (Novella, s.a, p.78).

Con el fin de ampliar el sentido de la participación infantil en los entornos escolares, se presentan cinco aspectos que desde esta investigación se tendrán en cuenta para el análisis de la información: la escuela como escenario democrático, la investigación como escenario para la participación infantil, las relaciones al interior de la escuela, el reconocimiento del niño como potencia y el reconocimiento de las diferentes formas de participación. Dichos aspectos, surgen de los aportes teóricos y las necesidades propias de la investigación, siendo agrupados de modo que se explicitan escenarios, acciones y actores.

La escuela como escenario democrático

La forma en que se asumen las políticas públicas relacionadas con el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos reflejan las maneras de concebir la infancia, la educación y la pedagogía, incidiendo en las prácticas que se desarrollan cotidianamente al interior de las instituciones escolares.

Partiendo de la Convención de los Derechos del Niño en el artículo 12, donde se menciona que: *los niños tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones*

que les afecten, y que su opinión debe tenerse en cuenta de manera adecuada (Tonucci, 2009), se establece la relación e importancia de generar ambientes que propicien a la participación infantil.

Esta perspectiva invita a dar sentido a los derechos de los niños y las niñas, ampliando la mirada hacia su cumplimiento desde una perspectiva emancipadora como lo denomina Bustelo (2011), quien sostiene que la relación de la infancia con la democracia implica tener en cuenta una perspectiva de derechos, orientada a la libertad desde su ejercicio y no a la promoción de la protección, es decir, que sean una oportunidad para el desarrollo de subjetividades emancipadoras, más allá de la visión paternalista y proteccionista que disfraza de cierta manera el autoritarismo, ya que "*mientras subsista algún deber de protección, existirán formas de paternalismo justificado*" (Garzón, En Bustelo 2011, p.13). Para ello, la visión de los derechos del niño debe ser amplia, considerándolos entonces con carácter transformador bajo el principio de reconocer y validar la infancia como potencia, es decir la infancia asumida como principio, como oportunidad, como otro comienzo, donde se supera un estado de fragilidad y se reconoce una versión que contribuye a la transformación, pues "el comienzo del hombre es la infancia como experiencia anterior al lenguaje. Infancia etimológicamente significa "el que no puede hablar" y ciertamente, como categoría primaria, la infancia representa una instancia anterior al lenguaje […] el lenguaje abre la infancia al mundo pero, al mismo tiempo, la limita a una gramática de relaciones entre objetos y significados y su historicidad. La infancia representa la apertura del hombre y la superación de muchas tradiciones pero, sobre todo, la superación de la gramática hegemónica de un orden opresor" (Bustelo, 2011, pp.140 - 142)

La escuela siendo el microsistema donde se posibilitan las interacciones niño(a) - niño (a), niño (a) - adulto, debe garantizar que las diversas expresiones, opiniones, sentimientos, ideas, sean escuchadas, que se permita tomar decisiones a partir de las acciones cotidianas, que se construya un ambiente de confianza con el adulto, se promueva la curiosidad y la exploración y se dé uso a sus capacidades en su mayor potencial. Ampliando la idea, Loris Malaguzzi (2011) argumenta que a través de la pedagogía relacional se busca que los niños se reconozcan y reconozcan al otro en un escenario de confianza que permita y motive la participación.

Para ello, se debe considerar un enfoque integral donde se relacionen las acciones pedagógicas con niños y niñas y las concepciones de los adultos frente a infancia y participación en aras de contribuir a la transformación de las interacciones en las instituciones, resignificando las prácticas cotidianas. Esta corriente, invita a pensar en la democratización de los espacios sociales, lo cual conlleva a superar el adultocentrismo y dar mayor protagonismo a niños y niñas.

Desde Tonucci (2009) los niños se convierten en un grupo de trabajo que proporciona al adulto bien sea el alcalde, el profesor, el directivo, o los padres, un punto de vista diferente y a menudo alternativo, pero que siempre debe conservar su esencia infantil, es decir, no responder a lo que los adultos esperan, sino dar cuenta de su espontaneidad y genuinidad, desde un punto de vista basado en sus experiencias y saberes.

Esa garantía del derecho a la participación abre entonces la posibilidad de transformar realidades desde los diferentes puntos de vista, siendo las voces de los niños y las niñas las que demarquen un rol privilegiado al adquirir protagonismo, al ser involucrados de manera directa y activa en sus entornos y al incidir de forma significativa en lo que pasa alrededor, *“con esto se da un mayor reconocimiento al niño y a la niña como ciudadano y como sujeto, lo que de alguna*

manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia" (SDIS, ICBF, UNICEF, CINDE, Save the Children, 2009. En SDIS, SED, UPN, 2010, p.42).

Directamente en las instituciones educativas, se puede decir que *"No significa que la escuela deba estar hecha como la quieren los niños y niñas, sino que una buena escuela no se puede y no se debe hacer sin saber qué piensan éstos*" (Tonucci, 2009, p.160). Así, se rescatan las identidades, las posiciones personales, las posiciones del otro, el reconocimiento de la cultura, la conversión de la vida cotidiana como insumo de participación.

La Investigación desde los niños y las niñas como oportunidad para la participación infantil

La escuela, como escenario cultural y social de aprendizaje es un espacio propicio para potenciar la participación, ya que en ella se encuentran múltiples formas de interacción, como son las que se dan con pares, con adultos, con el entorno, encontrándose además elementos de diversidad cultural. Es así como se plantea la necesidad de generar espacios que inviten y motiven a los niños y niñas a desarrollar ideas y propuestas que surjan desde su lectura del entorno inmediato.

"Los proyectos deben diseñarse para permitir diferentes grados y diferentes tipos de participación por parte de las diferentes personas, en las diferentes etapas del proceso" (Hart, 1993. P.41), a través de la investigación generada en el aula, por ejemplo, se propone involucrar a los niños y niñas en el diseño y ejecución de proyectos por medio de la reflexión y el análisis, de forma tal que aprendan haciendo y así la motivación sea real, escuchar sus voces y fomentar la transformación de realidades concretas.

Involucrar a los niños y niñas pequeños en investigación es partir de sus motivaciones e intereses, de situaciones o problemas concretos y reales que permitan la exploración de diversos caminos para conocer más acerca del tema o darle alguna solución. Para ello se hace necesario, como lo plantean Trilla y Novella (2001. Citado en SDIS, et.al, 2009), ofrecer entornos que posibiliten la reflexión y la toma de conciencia sobre el sentido de los proyectos a partir de la información obtenida.

El desarrollo de proyectos por parte de los niños y las niñas conlleva también a la necesidad de relacionarse con sus pares y los adultos, con la comunidad en general y con el contexto en particular. Esto supone, en palabras de Malaguzzi, (2011) *"que los niños sean capaces de utilizar su capacidad para hacer proyectos y para organizar el trabajo [...] En su gran capacidad de negociación entre ellos nacerá, así, una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas cuando son capaces de converger"* (p.101).

La investigación, en este sentido, es importante porque permite que se creen las condiciones para la participación en la medida en que desde la curiosidad, la proposición y la forma de acercarse y construir conocimiento se resalta la validación de la voz y el ser sujeto activo durante las diversas fases del desarrollo de los proyectos. *"Las motivaciones y los intereses se encuentran, potencialmente, destinados a emerger y explotar si ayudamos a los niños a percibirse como autores y a descubrir el gusto por indagar –solos o con otros – las cosas que desconoce*" (Malaguzzi, 2011, p.54).

Relaciones al interior de la escuela

Con el fin de que la Institución Educativa y el entorno escolar lleguen a ser espacios más democráticos, se requiere una transformación también de las relaciones que se establecen al interior de estos, puesto *que "además de los contenidos, lo que es importante es la manera que*

tenemos de estar con los niños. Esto es lo que les motiva, fuertemente, a aprender" (Malaguzzi, 2011, p.55). Así, en la medida en que el adulto proporcione relaciones de afecto, genera seguridad y confianza para la participación.

Las relaciones de afecto deben basarse en la valoración del otro como un interlocutor válido, el adulto debe aprender también a escuchar y respetar las diferentes formas de expresión infantil. Esto "*exige para los adultos una disposición auténtica para aprender de los niños y las niñas, para entrar en diálogo con sus formas de ver la vida, para comprender que ellos portan saberes y experiencias que son claves a la hora de construir la vida pública" (*SDIS et.al. 2009*, p.24*), de esta manera construir interacciones más equitativas que aporten al desarrollo de todos los sujetos implicados en la práctica.

Lo anterior requiere desarrollar junto con los niños y niñas habilidades comunicativas a partir del ofrecimiento de escenarios para el disenso, la argumentación, el fortalecimiento de las relaciones entre pares, la empatía, el contraste y la construcción colectiva. En ello, es pertinente nombrar a Bárbara Rogoff (1993), quien argumenta que bajo la *participación guiada,* es decir, aquella que *"implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles" (p.22),* se logra la construcción de la responsabilidad, el desarrollo de destrezas y la participación.

Suscitar actividades donde el trabajo cooperativo y la interacción entre pares sean una constante en las dinámicas cotidianas, es un factor que enriquece las posibilidades de participación, pues en la interacción con pares y adultos cobra sentido la perspectiva propia y del otro, se propicia a la regulación social y se trascienden las diferencias, el trabajo articulado, la conciliación y el reconocimiento de perspectivas.

Es pertinente mencionar que existen tres niveles de trabajo cooperativo (SDIS et.al, 2009) en los cuales se pueden vincular a los niños y niñas: las tareas conjuntas, la producción y sistematización de conocimiento donde ellos recolectan información, la analizan y solucionan situaciones sencillas y la conformación de organizaciones donde son los mismos niños y niñas quienes proponen, planean y ejecutan las acciones de su interés.

Reconocimiento del niño como potencia

Este planteamiento se origina desde la Teoría de la Infancia que desarrolla Eduardo Bustelo (2011), quien propone re-crear esta etapa de la vida atribuyendo un sentido que conlleva a la emancipación y transformación constante del ser humano.

> "*La infancia es una etapa en la cual la subjetividad - concebida no solo como marca identitaria sino también como forma de pertenencia social- se expande. Hablo de subjetividad y no de un sujeto individual y privatizado. Se trata de una construcción basada principalmente en el autoaprendizaje, en que la conciencia de sí, la intersubjetividad y su proyección social emergen hasta convertirnos en personas. Es decir que esa expansión se produce con otros y, simultáneamente, contra ellos; el cuidado de sí es, entonces, un cuidado social, en el que la autonomía y la heteronomía se tensionan, pero donde la expansión de la libertad de la infancia logra sobrepasar el adultocentrismo disciplinador. Por eso identifico a la infancia como "otro" comienzo, que, para ser un "nuevo" comienzo, debe hacerse contra lo ya comenzado" (Bustelo, 2011, p.3)*

En este sentido, se supera la idea de concebir la infancia como aquella etapa de la vida llena de fragilidad y ávida de protección. Se enmarca en las formas de darle protagonismo

reconociendo en ella una proyección hacia el desarrollo de las capacidades y su incidencia en los entornos sociales.

Para ello, es vital reconfigurar la sociedad que se desarrolla siempre desde la visión del adulto, pues el adultocentrismo ha silenciado las voces de los niños y niñas estableciendo unas relaciones de poder que limitan y cohíben la expresión, el actuar y la participación desde diferentes ámbitos, pues establece unos roles definidos donde es el adulto el que sabe y el niño el que debe aprender de él, de manera transmisionista.

Esta reconfiguración, implica un cambio social, que en un primer momento reconoce las capacidades de los niños y niñas, sobretodo la capacidad de expresión y la de decisión, la cual hay que reconocer, propiciar y potenciar, considerando además que esta se relaciona con la competencia cognitiva y afectiva, las condiciones reales, las relaciones de poder, las experiencias previas, la información que dispone y la capacidad psicológica (SDIS et.al, 2009). En un segundo momento se contempla la posibilidad de aprender de los niños y niñas y simultáneamente con ellos, lo cual significa que se les caracteriza como agentes activos tanto en su proceso de aprendizaje como en el de sus pares y adultos cercanos. Y en un tercer momento, donde desde su identidad cultural y política se asumen como núcleo de la ciudadanía, favoreciendo el ejercicio de sus derechos (como es el caso de la participación) y considerándolos centro de políticas públicas.

Reconocimiento de las diferentes formas de participación

Entender las diversas posibilidades de expresión de los niños y niñas significa reconocer, además de sus voces, la importancia del juego, el arte y la corporalidad, de manera que se favorezca la expresión, los diferentes tipos de relaciones y por ende la participación en dinámicas sociales. *“La expresión verbal es solamente una […] de las múltiples formas que tienen los*

niños para manifestar lo que está pasando en su interior. Los actos, las expresiones emocionales – incluyendo los berrinches, las actitudes y el silencio – están llenos de sentido y se requiere agudizar la sensibilidad para entender su significado" (Corona y Morfín, 2001, p.44).

Se considera el juego como el eje rector de la actividad infantil ya que a través de este se abre un mundo de posibilidades que permiten a los niños y niñas ir haciéndose partícipes del contexto en el que se desarrollan. En esta medida,

> *"el juego es la actividad más genuina para niños y niñas, ya que a través de ella los pequeños asisten a un proceso muy complejo de construcción de la realidad. En el juego el niño o la niña construye la realidad a su escala, para poder operar con ella y, por esta vía, entrar en ella"* (SDIS, et.al. 2009).

El arte por su lado, contribuye y permite que los niños y niñas construyan una representación del mundo, es así como a través de su creatividad y potenciación de la imaginación se abre el espacio para dar cuenta de las percepciones que logran al participar de un determinado contexto. A través del arte, niños y niñas exploran diversas formas de comunicación y manejo de su cuerpo como una forma de ser en el mundo. Proponer el arte como estrategia implica que

> *"a través de los talleres los niños viven y desarrollan su creatividad, su expresión plástica (dimensión artística), a la vez que se potencian las otras dimensiones: el niño se reconoce, define lo que quiere expresar, expresa su identidad, la comparte y la enriquece, explora diferentes posibilidades con su cuerpo (dimensiones personal social y corporal), pero a la vez está comunicando, está pensando, está enfrentándose a retos (dimensiones comunicativa y cognitiva)"* (SDIS, SED, UPN, 2010, p.51).

El cuerpo también adquiere relevancia, en cuanto es la herramienta que posibilita ser y estar en el mundo, en esta medida potenciar la dimensión corporal favorece el autoreconocimiento y el reconocimiento del otro y del entorno, lo cual conlleva a establecer relaciones sólidas en los contextos en los que los niños y niñas se desenvuelven.

> *"Abordar la dimensión corporal dentro del desarrollo humano es encontrarse con un campo de posibilidades que se fundamentan en la vivencia corporal de los sujetos, así como en las relaciones que éstos pueden establecer a través del cuerpo con los otros y con el medio, conformando un cúmulo de experiencias signadas por la cultura que hace posible su adaptación y progresiva apropiación de la realidad".* (SDIS, SED, UPN, 2010, p.103).

En este contexto, la participación que ha sido entendida como el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas desde las diferentes relaciones que establecen, evidencia la importancia de ampliar la mirada frente a los diversos lenguajes que para ello suceden. Cabe resaltar que en medio de esas voces es también válido el silencio como forma de participación, por ello es importante y necesario brindar diferentes tipos de experiencias que ayuden a los niños y niñas a consolidar su representación del mundo y apropiarse de él.

Por ende, se establece como objetivo de la Educación Inicial, desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular (SDIS, SED, UPN, 2010) *"propiciar permanentemente espacios de participación en los que los niños y niñas tomen decisiones, expresen de manera libre y espontánea sus sentires, pensamientos y emociones, propendiendo por actos de iniciativa, autonomía y regulación emocional, dirigidos a su formación personal, democrática y ciudadana"* (p.46).

La autonomía infantil: un proceso a potenciar desde la primera infancia

El concepto de autonomía también se construye desde diversos autores que convergen en afirmarla como la capacidad de las personas para desenvolverse asertivamente en diferentes escenarios de su vida cotidiana, lo que implica la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, desarrollando y fortaleciendo la autoestima, el respeto, la solidaridad, la pertenencia y la toma de decisiones, entre otros.

La autonomía es una herramienta fundamental en el actuar, en el sentir y en el pensar de los niños y niñas desde su experiencia cotidiana ya que por medio de esta logran ser sujetos activos y protagónicos en sus procesos de aprendizaje. De acuerdo con Tonucci (2009) es a través de la autonomía que se desarrollan aspectos como la educación ambiental, la educación vial, la identidad, la pertenencia, el saber moverse (actuar) responsablemente, se facilitan experiencias personales, se incita a vivir aventuras, se estimula el sentido analítico para evaluar si está o no seguro, se construyen testimonios (tener qué contar), se hacen descubrimientos y se propicia el diálogo y el debate (educación para la democracia).

Desde Tonucci (2009) es importante iniciar procesos reales de potenciamiento de la autonomía desde la primera infancia, con el fin de que en el proceso los niños y niñas sean sujetos con capacidad de reflexión, transformación y toma de decisiones desde la lectura de su entorno inmediato logrando mejorar sus aprendizajes en diferentes ámbitos y siendo conscientes de sus potencialidades para incidir en su comunidad.

Desde esta perspectiva más que un sometimiento a las reglas comunes, lo que se pretende alcanzar con el desarrollo de la autonomía desde la primera infancia y la implementación de esta en la escuela, son procesos de negociación y diálogo en donde no existan verdades absolutas, es decir, que la verdad sea el resultado de consensos y acuerdos grupales y sean tenidos en cuenta

los diversos puntos de vista, que cada sujeto allí involucrado se sienta identificado con lo que se está proponiendo

Se retoma entonces la definición de autonomía que aportan Piaget y Heller (1968) desde su libro *La Autonomía En La Escuela*, en donde la definen así: *"la autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre si y someterse a las reglas comunes"* (p. 16).

Entendido de esta manera es evidente que la autonomía hace parte de la interacción social, lo que quiere decir que necesitamos del otro para fortalecer y desarrollar autonomía, saliendo de lo que los autores denominan "egocentrismo", en donde el niño debe tener la capacidad de entender el punto de vista del otro y llegar a acuerdos para lograr objetivos en común.

Esta reflexión, convoca a definir la autonomía, en primera instancia, como un proceso de desarrollo de capacidades reflexivas y críticas y, en segunda instancia, como la necesidad de formación democrática en contexto. De esta manera se trabaja en el sentido de hacer sociedad, es decir, de ejercer la autonomía con pertenencia social, aprendiendo la presencia del otro, descubriendo las ventajas de cooperar sobre las de competir, generando aptitudes creativas y reflexivas que orienten a los niños y niñas a un proyecto de vida dado desde la libertad y reduciendo los mecanismos de opresión (Bustelo, 2011).

Puntualmente, al hacer referencia a la primera infancia, podría pensarse que los niños y niñas entre los cuatro y seis años no son autónomos, sin embargo "*los pedagogos que lo han aplicado [generar oportunidades de autonomía] largo tiempo en las clases inferiores y en las clases de los adolescentes son de opinión que la autonomía debe introducirse lo más pronto posible en la misma escuela infantil*" (Piaget y Héller, 1968, p.42).

En este sentido, los procesos de desarrollo de la autonomía con los niños y niñas desde la primera infancia, deben iniciarse, propiciando escenarios que favorezcan el actuar por sí mismos y potenciando la capacidad de elegir entre lo que está bien y está mal, mejorando su sentido de responsabilidad no solo en la escuela, también en la casa y en la calle, desarrollando el espíritu de inter-ayuda (cooperación) entre pares y entre niño y adulto, formando el carácter (dominio de sí mismo) y reconociendo las habilidades de cada miembro de su entorno para favorecer el trabajo en equipo.

Para lograr todas las bondades de una educación basada en la autonomía, se hace necesario familiarizar a los niños y las niñas con los escenarios mencionados anteriormente desde la primera infancia, con el fin de que logren considerar lo valioso del aporte de sus pares y verse involucrados en situaciones en donde se les reconoce como sujetos capaces de intervenir en procesos de enseñanza aprendizaje; *"su gran capacidad de negociación entre ellos nacerá, así como una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas, cuando son capaces de converger para dar como fruto, muchas ideas" "*(Malaguzzi , 2011, p.101).

Para ello, primero los adultos deben creer en las capacidades de los niños y las niñas y luego deben generar la confianza y seguridad. Francisco Tonucci (2009) llama a esto el *riesgo*, donde se propicia al aprendizaje por medio de la experiencia sin el adulto, favoreciendo el aprendizaje significativo, pues si el adulto no está para supervisar, proteger o controlar, el niño o la niña debe buscar las alternativas para resolver sus problemas, encontrando las formas de superar los obstáculos, relacionándose por sí mismo con el entorno a pesar de la incertidumbre y el aparente peligro.

> *"Si el niño no puede explorar, buscar, investigar, difícilmente puede encontrarse frente a problemas desconocidos con el deseo de afrontarlos o resolverlos solo;*

> *difícilmente podrá vivir la emoción de encontrar nuevas soluciones, no ortodoxas y, sin embargo, eficaces. Piaget decía que los acontecimientos que no se construyen no sirven; pero, si el adulto siempre está presente, difícilmente se puede evitar pedir su ayuda y aceptar sus respuestas, sus verdades. La escuela se basa casi exclusivamente en esta relación entre quien sabe, y por eso enseña, y quien no sabe, y por eso debe aprender"* (Tonucci, 2009, p.153).

De esta manera, al brindar a los niños y niñas la oportunidad de actuar bajo su gusto y criterio, se potencia su autonomía en la medida en que aprenden a enfrentar las situaciones cotidianas, buscar soluciones y manejar la frustración. *"Si se reconoce que la autonomía es importante para el desarrollo de un niño, para que pueda jugar y vivir las experiencias necesarias, los adultos deberían dar un paso atrás: cada día, durante un periodo determinado, deberían no estar"* (Tonucci, 2009, p.153).

Es importante mencionar que la autonomía, debe ser concebida desde una mirada flexible y democrática, que reduzca el adultocentrismo y el autoritarismo, pues son estos los grandes obstáculos en el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas porque subestiman sus capacidades al considerarlos demasiado pequeños para asumir responsabilidades o liderar procesos.

Desde esta perspectiva, el rol del adulto no favorece el desarrollo de la autonomía puesto que ve al niño como un sujeto vulnerable, con necesidad de protección y por ende sin capacidad de desenvolverse por sí mismo y mucho menos de llegar a acuerdos o liderar algún tipo de actividad con sus compañeros de clase. Esto encasilla al docente como el poseedor del conocimiento y a quien se le debe tener respeto y obediencia, lo cual conlleva al autoritarismo

donde subyacen unas relaciones de poder que reafirman las jerarquías coartando la expresión y la libertad (Bustelo, 2011).

"Lo excepcional de la interacción entre iguales es la posibilidad de inventar y transformar las reglas, así como el poder cambiar las metas del juego, que se da gracias a la ausencia del control de los adultos" (Corona y Morfín, 2001, p.63). por ello, es importante dar apertura a los escenarios escolares que posibiliten experiencias donde se visibilice que es posible que niños y niñas de primera infancia logren iniciar procesos de desarrollo y potenciamiento de la autonomía, logrando que fortalezcan su autoestima y autoconcepto, sean agentes de sus propias acciones y responsables de sus actos, tomen decisiones para sí mismos y para el colectivo, y que sean sujetos partícipes con voz y voto, con capacidad de argumentación, reflexión y crítica, con capacidad de liderazgo y participación.

La práctica pedagógica como escenario en transformación

Se considera la práctica pedagógica, de acuerdo con Garzón (2012), *"una práctica comunicativa orientada por la finalidad de propiciar el logro de unos aprendizajes que se espera tengan lugar en los espacios educativos."* (p. 18). De esta manera, en tanto escenario comunicativo, es escenario de interacción, por lo cual debe dar cabida a la negociación de significados, al replanteamiento de finalidades y a la apertura de una relación entre docentes y estudiantes, todo ello enmarcado en un contexto específico, en este caso la Institución educativa.

En este marco, los sujetos de la práctica pedagógica (docentes y estudiantes) deben estar *"orientados por la necesidad de encontrar estabilidad y participación en la construcción del significado*" (Garzón, 2012, p.18). Así, cada uno de los sujetos aquí involucrados es protagonista en la construcción de ese lugar de encuentro en donde convergen múltiples posibilidades, experiencias, intereses y necesidades.

La práctica pedagógica se concibe entonces como un escenario flexible, que se transforma. Dicha transformación requiere, como lo indica Garzón (2012), superar la instrumentalización, puesto que de esta forma puede terminar convertida en una serie de técnicas o metodologías para conseguir unos fines determinados sin recurrir a una reflexión constante de dichas finalidades.

Entendiendo la práctica como la materialización de la reflexión continua del docente acerca del proceso educativo y la implicación que tiene reconocerla como práctica de interacción en los espacios escolares, es preciso realizar un acercamiento al rol que juegan tanto los sujetos implicados en ella: docentes y estudiantes, como al de los escenarios o espacios donde se produce dicha interacción.

De esta manera, para comprender la práctica pedagógica como un escenario en el cual adquieren sentido discursos como la calidad educativa, el rol docente, la construcción de los escenarios o ambientes de aprendizaje y las actitudes que muestran los estudiantes, se hace necesario explicitar las comprensiones que cada uno de estos aspectos sugieren en el marco de dicha práctica

La calidad educativa desde el discurso del sentido

Hablar de calidad educativa es situarse en el marco del sentido de las prácticas pedagógicas, trascendiendo la mirada estandarizada que se ha acogido desde los ámbitos asociados a la productividad.

Este sentido, debe ser entendido como un diálogo y reflexión a partir de la práctica, donde se permita valorar la interacción con el otro y la co-construcción de ideas y posibilidades

que llenen de sentido el contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas, permitiendo así una construcción de significado colectivo.

> *"En el campo de la primera infancia, el discurso de la creación de sentido hace referencia, en primer y más destacado lugar, a la construcción y la profundización en la interpretación (o comprensión) de la institución para la primera infancia y de sus proyectos, y, en particular, del trabajo pedagógico, con el propósito de dar sentido a lo que allí sucede"* (Dahlberg, Moss y Pence, 1999, p.171).

A través de la construcción de sentido es posible indagar y reflexionar sobre las necesidades educativas de los contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas y al mismo tiempo develar esas concepciones que subyacen a dichas prácticas y la forma como se logra que el acto educativo supere la transmisión de conocimientos indicados como socialmente válidos, favoreciendo la potenciación de los niños y las niñas como sujetos críticos, reflexivos y pensantes, que se permitan cuestionar los discursos dominantes y crear discursos alternativos que logren transformaciones a nivel local con el fin de crear condiciones de vida digna.

De esta manera, desde el discurso del sentido (más allá de la calidad), se tiene en cuenta al individuo con sus particularidades, lo cual enriquece las prácticas pedagógicas a favor de los niños y las niñas, considerando además elementos importantes como la interpretación y compresión del contexto, el diálogo, la reflexión crítica, los intereses personales, la documentación pedagógica, la responsabilidad, y la participación de facilitadores, desde el rol del docente, pues

> "*para crear o dar sentido cada uno de nosotros y de nosotras tienen que tomar decisiones (hacer elecciones) basadas en valores (y, por lo tanto, morales y*

> *políticas) sobre cuál es nuestra concepción de niños, de la naturaleza de la primera infancia, de la posición de los niños y de las instituciones para la primera infancia en la sociedad y en el proceso democrático, y de los proyectos de dichas instituciones*" (Dahlberg, Moss y Pence, 1999, p.178).

En complemento a esto, retomando a Miguel Zabalza (1996), quien expone *"Los diez aspectos claves de una educación infantil de Calidad*", se recogen aspectos importantes a tener en cuenta para la materialización de dichas prácticas pedagógicas. En este contexto, el autor hace alusión a la organización de los espacios: que sean amplios, de fácil acceso, diferenciados y especializados; el equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades; a la atención privilegiada en los aspectos emocionales fortaleciendo la seguridad, el placer, el sentirse bien y el reto con la autonomía; al uso del lenguaje enriquecido: que implica la experiencia literaria (hablar, explicar, contar, describir, construir fantasías, ampliar vocabulario) y la expresión y construcción de pensamiento; a la diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades; a la importancia de rutinas estables que expliciten el mensaje formativo del trabajo, en la práctica de valores, las interacciones y el uso de espacios, a la necesidad de materiales diversificados y polivalentes con múltiples usos, diversas texturas, formas y tamaños; a la atención individualizada a cada niño y a cada niña; a los sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños y niñas y, al trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta).

Estos elementos son importantes para llevar una práctica pedagógica integral, en la medida que consideran los mínimos para construir un ambiente de aprendizaje ameno, adecuado y estimulante, materializando la planificación de una educación intencionada y con sentido.

Rol del Docente

Como lo plantean Soto y Violante *"la tarea de enseñar (...) supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos"* (2010, p.14). Es así como los docentes tienen la tarea fundamental de aprender a leer la realidad y a partir de esta lectura disponer los escenarios que permitan llevar a cabo una práctica pedagógica con sentido.

La labor docente, en cuanto *"práctica política, social y pedagógica compleja*" (Soto, Violante, 2010, p. 11), supone poner en juego las concepciones de sociedad, educación e infancia que tienen los maestros y maestras puesto que una visión reducida de los mismos, poco ayuda en el potenciamiento de prácticas transformadoras y sí, en cambio, pueden apoyar la legitimación de ideologías dominantes. En palabras de Malaguzzi, *"la primera elección que tenemos que hacer es la de rechazar una escuela que habla y actúa sólo por encargo, renunciando a su función crítica y reformadora"* (2011, p.82), para ello se hace necesario que el docente forje una concepción crítica y emancipadora acerca de la tarea educativa, la escuela y la infancia.

Así, la tarea educativa como práctica de transformación, debe centrarse en el objetivo de orientar la educación de niños y niñas que piensen y actúen por sí mismos, instituciones como la escuela *deben "invitar a la familiaridad, al diálogo, a la supresión de las distancias, y a la legitimación de un estilo abierto y democrático"*(Malaguzzi , 2011, p.52), todo ello enmarcado en la concepción de la infancia como potencia, teniendo en cuenta *la "sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades, de sus capacidades y su inmediato protagonismo interactivo"*(Malaguzzi , 2011, p.18).

Al referir una visión más amplia, el docente puede llevar a cabo una práctica pedagógica que suponga una apuesta ética y política frente a su papel en el empoderamiento de niños y niñas, en el apoyo a su desarrollo integral y en la potenciación de la participación y autonomía, que de acuerdo a los postulados trabajados anteriormente les permiten ser sujetos activos en los entornos donde habitan. Para esto, diversos autores han reconocido cualidades con las que el docente debe contar de manera que enriquezcan dicha labor; estas son agrupadas de la siguiente manera:

El maestro autoreflexivo es aquel que se pregunta constantemente acerca del sentido de su quehacer, es autocrítico con respecto a su labor cotidiana. Es aquel que supone *"aprender de los niños, de las cosas y de las familias la medida de nuestros límites profesionales, desarrollar una disponibilidad para cambar nuestro punto de vista y el no tener nunca demasiadas certezas"* (Malaguzzi, 2011, p.30). Tiene presente que los sujetos (niños – niñas) son el centro del proceso educativo y por lo tanto está dispuesto a re-crear sus prácticas, a dejarse transformar por las experiencias que vive junto con los estudiantes, a tener en cuenta las expresiones y voces de niños y niñas para potenciar en ellos la capacidad de creación, de agencia.

De acuerdo con Malaguzzi, lo anterior supone "*desarrollar una disponibilidad para cambiar nuestro punto de vista y el no tener nunca demasiadas certezas*" (2011, p.30), siempre abierto a nuevas posibilidades, siempre dispuesto a dejarse sorprender y transitar por diversos caminos junto con los niños y las niñas.

El maestro investigador agudiza su capacidad para observar y leer los entornos, los sujetos que allí habitan y las interacciones que se dan a su alrededor, *"observar día con día la novedad en cada niño y cada grupo, es fundamental para lograr esta renovación constante del*

adulto en todo proceso de participación infantil" (Corona y Morfín, 2001, p.104). Así, al tener la facultad de leer al otro, logra encontrar diversos motivantes y detonantes que le permiten transformar y mejorar tanto las metodologías como las relaciones.

Esta constante actitud investigativa debe permitir al docente también participar en espacios de cualificación constante, de forma tal que actualice sus comprensiones, adquiera nuevos conocimientos y habilidades, en últimas haga parte de la comunidad académica con el fin de mantener una actitud de vanguardia frente a los desafíos propios de su labor.

El maestro dialogante sabe enriquecer sus prácticas a través de las interacciones con sus pares, reconoce que el verdadero aprendizaje se da en el contexto de la interacción, es capaz de valorar y *"reconocer al otro con sus saberes, deseos, sentimientos"* (Corona y Morfín, 2001, p.98), en últimas tiene la capacidad y necesidad de un diálogo de saberes constante que amplíe sus formas de ser y hacer.

Es un maestro que encuentra en el trabajo en equipo una forma de transformación conjunta, de superación de obstáculos, de aprendizajes compartidos y de materialización de la reflexión, como lo plantea Malaguzzi

> *"un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente; si son tres… pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y los estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta" (2011, p.85).*

Escenarios de la práctica pedagógica:

La práctica pedagógica como un escenario en constante transformación requiere disponer espacios para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, de tal manera que esta construcción de escenarios o ambientes refleje una intencionalidad pedagógica. En esta idea, la labor del docente es en general *"predisponer situaciones que posibilitan el trabajo de los niños; debe ser capaz de escuchar mucho y realizar recogniciones con respecto a lo que ha sucedido"* (Malaguzzi, 2011, p.102) de esta manera brindar una variada gama de oportunidades y actividades para que niños y niñas accedan al conocimiento.

Para ello, se resalta la propuesta política que se hace desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS, SED, UPN, 2010), donde se recogen los elementos a tener en cuenta para potenciar el desarrollo infantil desde la multiplicidad de lenguajes que refiere la infancia y la diversidad de estrategias que confluyen a posicionar la intencionalidad del docente en pro del acercamiento y la construcción de conocimiento con una imagen holística y participativa de los niños y niñas. En dicho documento, reposa la articulación entre pilares, dimensiones del desarrollo y ejes de trabajo, que han sido construidos desde una concepción de infancia abierta y respetuosa de sus ritmos, motivantes y capacidades a potenciar.

Entonces, la multiplicidad de experiencias y situaciones planeadas a partir de intereses, necesidades y expresiones infantiles deben también permitir *"que los niños desarrollen sus capacidades para intercambiar opiniones, gustos, preferencias, sueños, malestares, desacuerdos frente a otros"* (Corona y Morfín, 2001, p.103) así, se da paso a la visualización de niños y niñas como agentes de cambio, capaces de incidir en las decisiones que los involucran.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS-SED-UPN, 2010)

> *"se propone crear situaciones de carácter no estructurado, en las que niños y niñas encuentren los apoyos materiales y humanos para desenvolverse a sus anchas. La organización de ambientes de carácter abierto, sugerentes, provocadores, que puedan transformar, donde puedan vivir "como si…", la incertidumbre, el placer, el riesgo" (p.55).*

En este sentido, al definir que los niños y niñas están inmersos en un contexto (escuela) que les provee de diferentes tipos de relaciones, se da lugar a actitudes del tipo participativo, activo, autónomo, de desarrollo y uso de destrezas y de función de roles, que conllevan a un mejor desenvolvimiento y apropiación del mundo.

De igual forma, la multiplicidad se expresa también en la diversidad de estrategias pedagógicas a las cuales se recurra de forma tal que permitan una mayor participación de niños y niñas: talleres, asambleas infantiles, rincones de interés, proyectos pedagógicos, etc. Todo esto enmarcado en la idea de

> *"la construcción de un espacio educativo que posibilita la aparición de lo inédito, de lo no esperado, si se quiere de lo azaroso, pero que al mismo tiempo tiene la capacidad de dinamizar a partir de ello aprendizajes, preguntas y experiencias" (*Garzón, 2012, p. 35).

El juego en la escuela como experiencia para la participación y la autonomía

Se concibe el juego desde una perspectiva que va más allá de la instrumentalización del mismo, es decir que no se toma un juego para…, sino que éste ayuda a configurar un ambiente

de aprendizaje *"una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de espacio y tiempo, atendiendo a reglas libremente aceptadas, pero incondicionalmente seguidas, que tienen su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentido de tensión y alegría*" (Huizinga, 1987, p.5).

Desde la perspectiva de derechos y teniendo en cuenta la Declaración de Derechos del Niño (principio 7) *"el juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue"* (Malajovich 2000, p.290). Por esta razón, considerar el juego en las actividades pedagógicas cotidianas es pertinente en cuanto no solo responde a la actividad rectora de la infancia, sino que respeta su derecho a jugar, propiciando además el derecho a la participación y fortaleciendo de la autonomía.

En este orden de ideas al concebir el juego como actividad rectora de la infancia, se puede decir que: *"el juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño […] el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego […]"* (Froebel, 1826, p.274). Así mismo el juego posibilitador de la participación infantil es el escenario donde la voz del niño y la niña tienen protagonismo, pues ellos son libres de organizar sus ambientes, de dar cabida a lo mágico e irreal, ejercitar su corporalidad, expresar libremente emociones y sentimientos que en otros espacios mantienen interiorizados.

La escuela como espacio de formación, posibilita la planeación y el desarrollo del juego con fines y propósitos diferentes a los perseguidos en otros contextos donde los niños y niñas se desenvuelven habitualmente, por ejemplo la casa, el parque, entre otros. Es así, como al

interior de la escuela una actividad lúdica permite desarrollar habilidades, destrezas, observar comportamientos y generar aprendizajes. Estos aspectos determinan que el juego sea un componente importante y necesario al interior del aula convirtiéndolo en una oportunidad que posibilita la construcción de aprendizajes de manera significativa, pues en la medida que el estudiante siente el placer del juego, aprende. Esto es reconocido en lo planteado por Malajovich

> *"Se valoriza el juego como actividad esencial de los niños, paralelamente se lo sigue concibiendo como estrategia o como principio didáctico, reservándole la función de posibilitar el aprendizaje infantil, con una fuerte intervención docente no en el juego mismo sino en su planificación y evaluación en relación con objetivos y contenidos" (2000, p.285)*

Lo ideal es que el niño sienta el goce del juego en sí mismo, jugar por jugar, de forma espontánea, en donde tenga la posibilidad de ser él mismo o de ser otros, de crear y de imaginar mundos posibles, mientras que el docente acompaña el proceso de aprendizaje y genera nuevos ambientes que permitan la exploración, creatividad, imaginación, fantasía, propias del entorno de juego.

El aprendizaje a través de experiencias que posibilitan la exploración, el riesgo, la aventura conlleva a potenciar la autonomía, no hay que desconocer que a los niños y niñas les produce tensión, emoción, incertidumbre sobre lo que va a ocurrir, *"Gracias a esa relación sensible encontrará la oportunidad para descubrir que progresivamente podrán desarrollar ciertas acciones solos, tomar decisiones sobre sus movimientos, sus aficiones, sus gustos, sus juegos, sus compañías, entre otros"* (Presidencia de la República, 2013, p.184).

Lo que se propone, es que el juego en la escuela sea libre, que los niños y niñas tengan la posibilidad de elegir qué, cómo y con quienes jugar, que aunque la docente haya planificado los escenarios con fines de aprendizaje, ellos sientan la libertad de tomar sus propias decisiones y sentirse protagonistas de sus aprendizajes. Por este motivo *"lo esencial del juego es la intencionalidad: sólo hay juego cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores creando la situación de juego. Sin esta decisión libre y voluntaria el juego no existe"* (Malajovich, 2000, p.288). En este orden de ideas, se refleja el juego como escenario de potenciamiento de la autonomía, al ser ellos y ellas quienes deciden finalmente.

El juego entonces, ofrece a los niños y las niñas oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación y la comunicación ampliando su capacidad de comprensión del mundo. De aquí que se puede proponer el juego en dos sentidos, *"en la primera puro juego "la zona de lo imaginario" y la otra "de la realidad" en la primera se armarán los escenarios y escenas de juego en la segunda el desarrollo de las actividades como aprendizaje*" (Cañeque, 1993. En Malajovich 2000, p.280). Hay que rescatar que los niños y niñas se pueden desenvolver en ambas dimensiones, por lo cual se evidencia por un lado la imaginación y la fantasía, por el otro lado el reflejo de su realidad inmediata y en otra instancia el goce durante las actividades pedagógicas.

El juego *"tiene características que lo hacen fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad"* (SDIS-SED-UPN, 2010, p.53), está muy centrado en satisfacer necesidades de tipo afectivo, psicológico, pedagógico y social ya que los niños se sienten protagonistas en la acción del juego, sienten la libertad para atreverse, la libertad de participar y de escoger a qué jugar, organizan en colectivo las normas, generan aprendizajes concretos y asumen diversos roles en sus espacios de juego.

El juego como aprendizaje también permite desarrollar destrezas, habilidades y saberes que en las dinámicas de la escuela y en el contexto social son necesarias para la participación y socialización. Por ello considerarlo en las prácticas de Educación Inicial constituye un gran elemento. Esto en palabras de Sarlé (2012).

> *"La educación que recibe el niño en su paso por el primer nivel de escolarización es el punto de partida en su formación como sujeto social , capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades, en el medio social; cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creadoramente"* (p.102)

Rol del niño y la niña

El rol que desempeñan los niños y las niñas en aquellos entornos escolares donde se favorece la participación y la autonomía, se configura al ser considerados como el centro del proceso de formación, siendo así sujetos activo, interlocutores válidos, investigadores y constructores de subjetividad. Dichas cualidades están mediadas por unas condiciones propicias para que esto sea posible, bajo esta premisa y de acuerdo con Freire:

> *"esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos, creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes […] "en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador igualmente sujeto del proceso"* (Freire 2008, p.13).

De esta manera el proceso de enseñanza - aprendizaje no se lleva a cabo de forma aislada en ninguno de los dos sujetos, ambos son copartidarios y protagonistas con roles determinantes.

Sin embargo, las relaciones en este proceso no son únicamente entre docente y estudiantes se deben reconocer las relaciones establecidas consigo mismo y con sus pares que son determinantes para que dichos procesos tengan éxito, las relaciones que los niños y niñas establecen entre ellos en diversos escenarios potencian su capacidad de comunicación, socialización, participación y por supuesto de autonomía.

Para los niños y niñas es importante la relación con sus pares, *"éstos lo desean porque crea ricas atmósferas y provoca ricos procesos de cambio y de desarrollo y nos da importantes pistas sobre cómo los niños se relacionan entre sí y los roles que cada uno desempeña en el grupo"* (Malaguzzi, 2011, p.57).

Es importante tener en cuenta que mucho antes de que los niños estén escolarizados traen consigo ciertas características que hacen parte de su naturaleza: la curiosidad, la capacidad de asombro y de preguntarse el porqué de las cosas, la ansiedad de conocer el mundo, hace parte de ellos, *"su aprendizaje es mérito, en gran parte de los niños, de sus actividades y del uso de los recursos que poseen*" (Malaguzzi, 2011, p.54).

A partir de las diversas descripciones que se realizan desde los referentes teóricos acerca de los niños, las niñas y su rol determinante en el marco de las prácticas pedagógicas, se resaltan dos aspectos que aluden tanto a la inmersión de ellos en los escenarios sociales, como a la forma de apropiarse y aprehenderlos. Por este motivo, se puede decir que dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje logran ser interlocutores con su entorno, con sus pares y con el adulto y, constructores de su proceso de aprendizaje.

Interlocutores con su entorno, con sus pares y con el adulto: aquí se recogen elementos que mencionan el tener la capacidad de interactuar con el entorno que los rodea, reflexionar acerca de su realidad y participar en pro de la transformación de dichas realidades, convirtiéndose en protagonistas de dicho entorno, potenciando así su yo y el de quienes lo rodean, consolidando redes de apoyo encaminadas a dirigir sus esfuerzos en beneficio común.

Al igual que con el entorno los niños y niñas deben tener la capacidad de interactuar con otros niños, esta interacción en palabras de Rogoff (1993) se representa en

> "*el hecho de compartir la resolución del problema, de tal manera que el niño pueda participar en procesos de pensamiento que suponen colaboración, se revela como algo esencial para que la interacción social pueda ser útil al desarrollo del niño. Tal vez, en algunas actividades, los iguales sean compañeros menos hábiles que los adultos, pero pueden ofrecer posibilidades únicas de discusión y colaboración, cuando razonablemente tienen en cuenta el punto de vista del otro. También los iguales, como compañeros muy asequibles y activos, son un importante apoyo en cuanto que, mutuamente, aportan motivación, imaginación y oportunidades para llevar a cabo, de forma creativa, las actividades de la comunidad*." (p.23)

De esta manera el trabajo en equipo se hace visible y necesario permitiendo que inicien procesos de negociación, disertación, discusión y reflexión, lo que redunda en el reconocimiento de diversas conductas sociales en donde se logran distinguir diferentes roles, se potencia la capacidad lingüística, de escucha, de argumentación, el desarrollo de la personalidad, procesos que no serían posibles en la individualidad.

En complemento, la interacción que el niño establece con el adulto también cobra importancia, siendo este un mediador y un posibilitador que le permite disfrutar de diversos espacios en donde no existen jerarquías y se construye dentro de un diálogo de saberes. Para ello, es vital la organización de los escenarios de aprendizaje donde se construyen *puentes* desde la interacción niño(a) - adulto y a través de la comunicación, que logran forjar los aprendizajes y afianzar los procesos en sus distintos niveles, de la misma manera se incluye la responsabilidad por medio de la participación, favoreciendo la apropiación y desenvolvimiento en diferentes contextos y situaciones. Así, *"gracias a la participación guiada -en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros-, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad"* (Rogoff, 1993, p.31)

Constructores de su proceso de aprendizaje: se refiere al lugar en que los niños y las niñas hacen uso de su capacidad investigativa donde la curiosidad es el detonante que lo lleva a buscar respuestas a miles de preguntas que le surgen por esa inquietud constante que le genera el mundo, pues "l*os niños, estén en el contexto que estén, no esperan a nadie para preguntarse, para crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos. Siempre, y en cualquier lugar, desempeñan un rol activo en la construcción del saber y del comprender"* (Malaguzzi, 2011, p.54).

Su deseo natural de exploración los lleva a descubrir otros mundos posibles en donde una tela, un aro, un bastón fácilmente se pueden transformar en una capa, un caballo o un carro y así potenciar su imaginación y sus ganas de conocer y saber sobre todo lo que le rodea, encontrándose con diversidad de situaciones que los retan a movilizar sus saberes.

Los niños y niñas son constructores de sus aprendizajes en la medida en que aprovechan los medios que tienen a su alcance para descubrir nuevas formas de comprender el mundo,

interactuar con los diferentes contextos y sujetos que lo rodean, hacer uso de las diferentes formas de expresión y solucionar problemas. *"En muchas situaciones, sobre todo cuando están juntos y aparecen retos, los niños saben caminar por los senderos que le llevan a comprender"* (Malaguzzi, 2011, p.54).

Esta capacidad investigativa, de exploración y de construcción es una herramienta útil en la escuela, que permite al docente facilitar los procesos de enseñanza- aprendizaje, superando la idea de que el docente es el único poseedor de conocimiento y por el contrario potenciando estas habilidades con el fin de enriquecer los entornos educativos. *"Uno de los retos ás grandes para los adultos es encontrar la manera de dar un apoyo verdadero a los niños que no implique hacerlos más dependientes o frenar el desarrollo de su autonomía"* (Corona y Morfín, 2001, p.68).

La articulación entre preescolar y primaria: un reto

Hablar de articulación entre preescolar y primaria, implica considerar la carga histórica que ha marcado a la escuela y de ello las intencionalidades a las que ha respondido, pues se puede decir que cada uno de los niveles que compone el sistema educativo ha surgido tanto en una época como con unas condiciones diferentes, de acuerdo con las necesidades del momento.

En este sentido, se refleja cómo la educación primaria surgió "*en la escuela popular medieval, inventada en Europa como alternativa autocontenida de educación formal para los pobres"* (Braslavsky, 2005. En Aguerrondo, 2009, p.20) y su lógica correspondía a la instrumentalización y la evangelización. Por otra parte "*el nivel inicial surgió, a mediados del siglo XX, gracias a los avances de la psicología cognitiva*" (Aguerrondo, 2009, p.20) con el objetivo de ayudar a los niños y niñas en sus procesos de maduración, lo cual se marca con la

necesidad de vincularlos a las instituciones dada la influencia del mundo laboral donde la mujer se abrió paso.

En esta medida tanto las intenciones como las formas de atender al tipo de población se diferencian. Así, se plantean objetivos específicos y diferentes para cada nivel, que se orientan hacia un tipo de actividades y metodologías predominantes para los cuales se han formado a los docentes.

Entonces, por un lado se encuentra la necesidad de la protección y el cuidado para los niños y niñas más pequeños, propuesta que se enriquece a partir de los postulados de desarrollo integral donde se inicia un movimiento pedagógico que va más allá del asistencialismo y está direccionado hacia la potenciación de capacidades y habilidades de los preescolares, además se rompe el esquema adoptado por las metodologías tradicionales que se acuñaron de la básica primaria, como exponen Aguerrondo (2009) y Tamayo (2009), con el pretexto que "*el preescolar es la preparación para…*".

Por otro lado, se encuentran los niveles de la básica primaria, donde se ha hecho mayor énfasis en los aprendizajes cognitivos, memorísticos y repetitivos, orientados por el énfasis en las áreas del conocimiento, el control del cuerpo y la incertidumbre del maestro ante cómo hacerlo de manera puntual y que responda a la evaluación vista desde este tipo de saberes en pruebas estándares. Aquí, no cabe considerar al estudiante *"como sujeto de aprendizaje, sino como objeto de enseñanza"* (Aguerrondo, 2009. En Bustelo, 2011, p.85).

Sumado a este devenir histórico, la discusión con los modelos pedagógicos, el rol del docente, el perfil del niño - niña que orienta cada uno de los niveles hace que la ruptura sea más evidente en la transición del preescolar a la primaria.

Así, mientras que en la Educación Inicial se trabaja desde la perspectiva del sujeto integral, a través de procesos y experiencias en su mayoría vivenciales, que se evalúan en esa misma dinámica, en la básica primaria los objetivos se enmarcan en el cumplimiento de los estándares y la demanda del currículo tendiente a iniciar el proceso lecto – escritor y de aprendizaje de las operaciones básicas.

La Educación Inicial se caracteriza por ser un espacio donde se deben brindar oportunidades a niños y niñas "*para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas*" (MEN, Ley 115 de 1994). De esta manera se establecen una serie de propuestas pedagógicas y metodológicas tendientes a potenciar el desarrollo desde un ámbito integrador, lúdico, afectivo y de cuidado[2].

Para el caso de la Educación Básica Primaria, de acuerdo con la Ley General de Educación (1994), se trazan como objetivos específicos el acercamiento a los saberes construidos por las disciplinas desde diferentes campos del conocimiento y el desarrollo de habilidades que permitan a los niños y niñas asimilar conceptos y de esta manera comprender el mundo que los rodea. Por ende, se inicia con una escisión que a nivel curricular y metodológico no favorece la transición de un nivel al otro. "*En tanto y en cuanto cada uno de los niveles esté organizado desde una lógica diferente, la articulación no va a ser posible, o va a resultar muy complicado conseguir resultados, más allá de lo que se intente"*(Aguerrondo, 2009, p.20).

Desde las políticas públicas se han dado algunas posibilidades para aminorar esta brecha, se propone la Reorganización Curricular por Ciclos como una alternativa que busca romper con la dinámica que viene desarrollándose por muchos años en el sistema educativo colombiano para

[2] A cuidado se refiere la atención integral que contempla nutrición, salud y prácticas de aseo.

intentar superar los vacíos que quedan del paso de un grado a otro. Esto es evidente en la presentación del documento Organización Escolar para el Primer Ciclo (SED, 2007) donde se encuentra el siguiente postulado:

> *"Con el fin de atender los problemas provenientes de la desarticulación entre los diferentes grados y etapas de la educación, la SED dispuso que en todos los colegios oficiales del Distrito se asumiera como una estrategia pedagógica la organización de "Los ciclos de educación básica", comenzando por el PRIMER CICLO, constituido por los grados de preescolar, primero y segundo de primaria, los cuales emprenderían un camino permanente y sistemático de la articulación de sus procesos pedagógicos, contenidos curriculares, estrategias, proyectos, y organización escolar para la formación a los niños y niñas que los cursen"* (p.7).

Visto de esta manera se considera que es un avance que desde la política pública se tenga en cuenta la articulación de los grados con el objetivo de que existan procesos que se logren desarrollar en un tiempo más prolongado que un año escolar y que mitiguen las consecuencias de las rupturas entre grado y grado.

Uno de los propósitos de la organización por ciclos es *"resolver los problemas propios de la desarticulación entre los diferentes grados de preescolar, primaria, secundaria, media y universitaria y su contradicción con las necesidades formativas propias del desarrollo infantil y juvenil"* (Tamayo, 2009, p.25). Se hace una apuesta en ellos para lograr verdaderas articulaciones que respondan a las características y necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

Desde esta perspectiva, cabe mencionar que "*la articulación es una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad y el pasaje feliz, fluido y no traumático interniveles*" (Luchetti, 1998). Este proceso garantiza *"un desarrollo progresivo,*

una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que produzca cambios bruscos de una etapa a otra" (Rodríguez y Turón, 2007, p.2). De esta forma la articulación se ve como una oportunidad que favorece el aprendizaje. Vale la pena aclarar entonces, que *"esta articulación no implica que la Educación Inicial quede supeditada a la primaria, sino que propone la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace, de modo que la transición tenga elementos de continuidad, como es el desarrollo de competencias, junto con otros de cambio y diferenciación, como son los planes de estudio propios de la educación básica"* (Alvarado, Suarez, tomado enero 19 de 2016).

III PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Línea del tiempo

Gestando una propuesta

Desde el año 2007 en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, se inició un proceso de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), a partir del cual se dieron las orientaciones pertinentes para el trabajo desde ciclo inicial hasta ciclo quinto, considerando las características propias de los estudiantes y los propósitos pedagógicos a llevar a cabo.

De esta manera, el colegio enmarcó el Proyecto Educativo Institucional con el objetivo de *"orientar la formación de un ser humano integral que valore el arte, la ciencia, la tecnología y el trabajo, como medios que le permitan desarrollar sus capacidades, para construir y vivenciar su proyecto de vida*"; (Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas - CTTRV, 2009, p.69) como consecuencia de ello diseñó su currículo basado en las dimensiones del Desarrollo Humano Integral, reconociendo a los niños, niñas y jóvenes como sujetos holísticos, con potencialidades por desarrollar.

En este periodo de tiempo surgieron algunas inquietudes por parte de las docentes de grado preescolar frente a la planeación, ya que ésta se venía realizando por áreas y contenidos, lo cual no era correspondiente con los Lineamientos Curriculares de grado planteados desde el Ministerio de Educación Nacional - MEN, (2002) que proponían el trabajo por dimensiones.

A partir de estas inquietudes se generaron algunos cambios en las prácticas pedagógicas del aula y el tipo de actividades que se desarrollaban, sin embargo no se evidenció un impacto en la transformación curricular ya que estas propuestas permanecieron limitadas al nivel del aula, sin incidir en el currículo. En ese momento los cambios en el plan de estudios para el paso de

áreas a dimensiones no fueron posibles por resistencia de la rectora y de algunas docentes que preferían mantener sus prácticas como ya era costumbre, las metodologías didácticas también variaban de acuerdo con la programación de los diferentes grupos y esta situación se mantuvo durante cuatro años.

En el año 2010, se generó un cambio significativo en el ambiente institucional debido al nombramiento masivo de docentes de planta en el sector oficial, lo cual permitió el ingreso de nuevos docentes a la Institución dando la posibilidad de conformar un nuevo grupo de trabajo con personas que aportaron nuevas ideas generando inquietudes frente a la necesidad de una transformación en las prácticas pedagógicas que se venían desarrollando. Gracias a ello se conformó un equipo pedagógico con docentes de la jornada tarde, que compartían el ideal de la necesidad de realizar un trabajo más integral y significativo para los estudiantes.

En este contexto, ABRAPALABRA surgió como iniciativa de una docente[3] de primer ciclo bajo la intención de fortalecer los procesos lectoescritores a través del reconocimiento de las dificultades que impedían alcanzar este propósito, tales como problemas visuales, auditivos, emocionales, cognitivos. En esto se vio la necesidad de generar prácticas pedagógicas que fortalecieran los procesos comunicativos de los estudiantes en sus primeros años de escolaridad. Con apoyo de la coordinadora[4] gestionó para reunir a un grupo de docentes que se acogieran a la propuesta y de allí se conformó el grupo pionero para su implementación.

Así, el proyecto ABRAPALABRA se implementó en la IED jornada tarde, como experiencia piloto en el año 2011, atendiendo a la integración curricular a través del manejo de Campos de Pensamiento (propuesta metodológica sugerida por la SED), teniendo en cuenta que

---

[3] Jenny Beatriz Caraballo Venecia. Licenciada en Preescolar y Básica Primaria. Corporación Universitaria Iberoamericana

[4] Sonia Isabel Riveros Gómez. Licenciada en Biología. Universidad Pedagógica Nacional

"*a cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo*" (SED, 2007, p.18) mirada que permitía avanzar en la comprensión de que un mismo tema puede ser afrontado desde diferentes áreas. Entonces, se propuso la planeación recogiendo los aprendizajes en cuatro bloques denominados: Histórico - Social, Científico y Tecnológico, Lógico Matemático y Comunicación, Arte y Expresión, en los cuales se centraron las dinámicas cotidianas, enriquecidas con la lúdica, la experiencia concreta y, primordialmente, los intereses de los niños y las niñas.

Desarrollo de la propuesta: proyecto piloto

La metodología inicial que se planteó para el desarrollo de la propuesta contempló el diseño de un solo proyecto para todo el ciclo, denominado ABRAPALABRA, el cual funcionaba como medio para descubrir los intereses de los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y, a partir de allí, trazar una línea de trabajo por curso que se caracterizara por el abordaje interdisciplinar de las temáticas. Ésta línea de trabajo debía contemplar tres momentos fundamentales en el desarrollo del proceso:

Figura 4. Momentos de desarrollo de ABRAPALABRA

Primer momento: *Exploración:* propuesto para llevar a cabo durante el primer período del año escolar, se inició con el establecimiento de acuerdos por parte del grupo, lo cual permitiría definir límites y compromisos para el ejercicio de las dinámicas entre docentes y estudiantes. Simultáneamente, se proponía realizar la búsqueda de un pretexto que permitiera a los niños y niñas encontrarse con sus intereses y gustos (los animales, el espacio, los monstruos, entre otros), donde era el docente el gran motivador que impulsaba su concreción al apropiarse de cada propuesta y orientándola hacía una puesta democrática.

La intención primordial en esta fase se planteó con la intención de ir más allá del objetivo final del ciclo (planteado en la malla curricular) a través de temáticas interesantes y pertinentes, con el objetivo de potenciar habilidades de los niños y las niñas y fortaleciendo subjetividades activas, participativas y autónomas, para favorecer el desarrollo de manera integral y sobre todo acogedora, motivante e interesante.

Segundo momento: *Desarrollo del proyecto y definición del Ambiente de Aprendizaje:* en esta etapa se permitió emprender todo lo relacionado con el proyecto, implementar estrategias y desarrollar actividades tendientes a la consecución de metas y objetivos. Es aquí donde el equipo de trabajo logró consolidar las ideas y concretar la propuesta que tendría forma y sentido de la en el diseño de la línea de trabajo, en la cual cada grupo encamina sus intereses, expectativas e intenciones hacía la selección de un tema específico que se convertiría en el medio de profundización durante el recorrido del proyecto.

Tercer momento: S*ocialización:* llevada a cabo desde diferentes ámbitos como son: las entregas periódicas de informes donde se da lugar a que las familias conozcan y se apropien de las propuestas, las presentaciones que se realizan en el transcurso del año como las izadas de bandera, el día de la familia y especialmente las clausuras de cada año escolar. En esta

materialización los niños y niñas concretan cada paso del proyecto a partir de una socialización o puesta en escena que comparten con toda la comunidad educativa, donde se exponen, argumentan y cuestionan todos los saberes generados, adquiridos y construidos durante esta experiencia.

Durante el año 2011 la experiencia fue exitosa debido a la motivación que tenían los docentes frente a la propuesta innovadora. Algunas de las líneas de trabajo que se implementaron fueron: *El mundo de los dinosaurios, Los amigos de David, ¿Sabías qué? Y La granja.* (Ver Tabla 3)

Figura 5. Experiencias año 2011. El mundo de los dinosaurios, Los amigos de David, ¿Sabías qué?, La granja.

Ese año se cerró con una evaluación por parte de las docentes participantes que pretendió medir el impacto que tuvo el proyecto y cómo se habían ejecutado cada uno de los momentos del mismo. A partir de dicha evaluación quedó abierta la posibilidad de nuevas propuestas de trabajo para el 2012, ya que surgieron muchas expectativas tanto en las docentes, como en las

directivas y familias, lo cual fue evidente en la clausura donde se dio la primera socialización a la comunidad educativa.

Superando dificultades

En el año 2012 el desarrollo del proyecto tuvo algunas dificultades debido a situaciones que generaron cambios en la dinámica de su ejecución. En primer lugar dos de las docentes pioneras quedaron embarazadas lo cual llevó a las licencias temporales que provocaron un alto en el proyecto, puesto que la entrada de nuevas maestras no familiarizadas con él impidió su continuidad. Sumado a esto, el cambio de coordinación también afectó el proceso ya que la coordinadora saliente era una de las pioneras, generando un desajuste en las dinámicas porque ella brindaba un apoyo desde diferentes ámbitos (administrativo, pedagógico, etc.).

A pesar de las situaciones presentadas, en septiembre de este mismo año algunas de las docentes participantes de esta experiencia iniciaron un proceso de formación en *"Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades"* tomada con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), lo que permitió retomar la dinámica del proyecto y generó la ampliación de la mirada frente a los objetivos de formación escolar y los procesos de construcción de conocimiento por parte de los niños y las niñas del ciclo uno.

Durante este acompañamiento por parte del IDEP se logró conocer e implementar herramientas tales como: Las ludo-estaciones: espacios creados con el fin de fortalecer el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento (atención, percepción, memoria, lenguaje y capacidad ejecutiva) y facilitar la detección - abordaje de dificultades en estos mismos procesos. Y Las secuencias didácticas: diseño de guías y material concreto que respondía a las necesidades e intereses de aprendizaje de los niños y las niñas. Estas herramientas, junto con toda la

formación teórica y conceptual permitieron afianzar los cambios en las prácticas pedagógicas planteadas desde ABRAPALABRA, lo que fortaleció a los estudiantes en sus procesos de desarrollo de habilidades de pensamiento.

Es así como para el año 2013 el proyecto retoma su fuerza debido a los conocimientos adquiridos durante la formación con el IDEP y a la consolidación del equipo de trabajo del grado preescolar, ya que regresó una de las docentes pioneras que se encontraba en licencia de maternidad. También, se evidenció por parte de las docentes integrantes de la propuesta un interés constante por ampliar sus conocimientos, consultando referentes teóricos que enriquecieron la planeación y ejecución del proyecto.

En ese año se dio un cambio estructural al proyecto en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos propuesto por la Secretaría de Educación Distrital, el cual es adoptado por la Institución Educativa con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y favorecer la formación de los estudiantes desde una mirada más integral, superando las rupturas que genera la educación por grados, dando más flexibilidad a los aprendizajes y evitando la deserción y mortalidad académica.

Ampliando el horizonte

Dentro de la reorganización curricular surge la discusión frente a los Campos de Pensamiento, ampliando la mirada de la línea de trabajo hacia los Ambientes de Aprendizaje, lo cual influyó positivamente en el desarrollo del proyecto, permitiendo la concreción de los escenarios pedagógicos dentro de los cuales se enmarca la propuesta y proporcionó al equipo de trabajo una claridad teórica relacionada con la planeación, metodología y uso de recursos frente a dichos ambientes. Esto permitió la resignificación de las prácticas pedagógicas y el interés por la innovación de manera que favoreciera el proceso educativo.

En este sentido, se planeó el Ambientes de Aprendizaje partiendo de los intereses y necesidades de los niños y las niñas, así surgió “De paseo por Colombia” en el año 2013, donde fue evidente la motivación, apropiación y la construcción de nuevos aprendizajes desde la propuesta por parte de estudiantes y docentes.

Figura 6. De paseo por Colombia. Cuaderno viajero, cabalgata región Orinoquía, desfile de sombreros alusivos al Amazonas.

Algunas de las actividades significativas que se desarrollaron dentro del ambiente de aprendizaje fueron: cabalgata de la región Orinoquía, desfile de sombreros de la región Amazónica, día de playa de la región Caribe e insular y pijamada de la región Andina. Estas actividades tuvieron en cuenta la participación activa de los estudiantes, tanto en su preparación como en el momento de ejecutarlas.

Durante el segundo semestre de 2013 se generó la necesidad de abrir el grado jardín debido a la llegada de niños y niñas menores de cinco años, lo cual llevó a organizar un plan de contingencia para atenderlos en este lapso de tiempo.

La evaluación de final de año permitió evidenciar fortalezas en cuanto al trabajo en equipo, al reconocer la importancia de unificar e implementar un mismo ambiente de aprendizaje tanto para jardín como para transición, lo cual permitió acordar criterios pedagógicos y de metodología y encaminar las potencialidades de los niños, niñas y docentes hacia una misma meta; también, se reconoció la necesidad de escuchar la voz de los niños y niñas para considerarlos parte activa en el proceso de planeación y ejecución; de igual manera, se creó un nuevo plan de estudios que reconoció la integralidad del sujeto, sus intereses y necesidades contextualizadas.

Esta evaluación también permitió evidenciar dificultades en cuanto a las intencionalidades pedagógicas para el grado jardín y en la unificación de criterios con docentes del resto del ciclo y de la jornada mañana, lo cual fue el primer indicador de que la articulación sería un proceso complejo. En esta medida se configuraron retos para ABRAPALABRA tendientes a la articulación y a la motivación de las docentes hacia la continuación del proceso de formación.

Configurando una nueva identidad

Al iniciar el 2014 se da lugar a la construcción del plan de estudios para grado jardín, respetando su edad, ritmo de trabajo y procesos de desarrollo, superando así una debilidad latente el año anterior. También se tuvo como base la RCC y los aprendizajes construidos en el proceso con el IDEP, lo que permitió hacer cambios estructurales dentro del plan de estudios de transición. Es así como para los grados de Educación Inicial se planteó trabajar por procesos, dando una integralidad al currículo y superando la planeación por temas.

Además, se reconoció el 2014 como un año de avance en el proyecto desde dos vías: por un lado, las docentes de preescolar iniciaron estudios de maestría[5], con la expectativa de adquirir argumentos y nuevas concepciones que fortalecieran su proceso personal y enriquecieran las prácticas pedagógicas. Como consecuencia del proceso de formación posgradual, se fortalecieron las concepciones de infancia y Educación Inicial, incidiendo en la visión que tenían las docentes sobre niños y niñas como sujetos participativos y autónomos, lo cual provocó un viraje en los objetivos del proyecto al ampliar el referente epistemológico, teórico e investigativo hacia la formación de sujetos con capacidad de reflexión y transformación, más allá del fortalecimiento de procesos lecto- escritores la base con la que surgió el proyecto.

Por otro lado, este avance también estuvo influenciado por el engranaje que se dio con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SED, SDIS, UPN, 2010), pues este ha sido un apoyo significativo, en cuanto no sólo se convierte en un referente teórico sino que además valida las prácticas y extiende las posibilidades de trabajo al proponer el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio como pilares.

Aquí se resalta la implementación de los centros de interés, los cuales son espacios propuestos un día específico a la semana, diseñados para proponer diversas actividades a los niños y niñas tendientes al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que si bien ya se venían desarrollando, se enriquecen al puntualizar en dichos pilares; ellos surgen de los intereses de los niños y las niñas y se da la oportunidad de rotar por los cuatro escenarios para participar de cada uno de ellos.

[5] Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional UPN – Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano CINDE

Los Ambientes de Aprendizaje planeados para este año se vieron permeados por el nuevo proceso de formación pretendiendo dar voz a los niños y niñas, de forma tal que se planeó una propuesta que potenciara los procesos comunicativos, de esta manera se dió inicio a “Tu cuento es mi cuento”, donde se buscó realzar la capacidad de los niños y las niñas para expresarse, comunicarse y leer los diversos textos y contextos que lo rodean, dando su opinión y punto de vista frente a estas lecturas.

Figura 7. Tu cuento es mi cuento. Ensalada de frutas por “La sorpresa de Nandi”, aventura pirata, títeres que cuentan cuentos, día de playa por “La playa”

Durante el 2015 el objetivo del proyecto continuó siendo promover el desarrollo de sujetos participativos y autónomos, haciendo énfasis en el juego y la lúdica, fortaleciendo así los procesos que venían desarrollando los niños y niñas de transición y favoreciendo la adaptación en el grado jardín, que inició el proceso en la experiencia.

Tabla 3. Ambientes de Aprendizaje desarrollados a lo largo del proyecto, estrategias pedagógicas y recursos.

AÑO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE / DESCRIPCION DEL DESARROLLO	ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	RECURSOS
2011	**EL MUNDO DE LOS DINOSAURIOS** **Grupo 01** **Responsable: Marcela Bogotá** Nace a partir de la exploración de los intereses, gustos y necesidades de los niños y niñas del grado 01, convirtiéndose en una estrategia que permitió abordar de manera integral los diversos campos del conocimiento: Pensamiento Matemático, Pensamiento Histórico, Pensamiento Científico y tecnológico y Pensamiento de Comunicación, Arte y Expresión. Durante su ejecución se planearon y ejecutaron varias actividades tendientes a explorar los intereses de los niños y las niñas, de manera tal que se escogió una línea que fue llamativa para ellos y a su vez permitió abordar los procesos necesarios para el desarrollo del plan de estudios. Luego de indagar de diversas maneras con los niños, se hizo evidente su interés por los dinosaurios debido a que algunos niños durante sus espacios de juego libre hacían representaciones de los mismos y hablaban entre ellos constantemente del tema. El detonador para el proyecto fue un texto llevado al aula donde se exponían algunas de las clases de dinosaurios y sus principales características, esto motivó mucho más a los niños y de esta manera se inició con la indagación al respecto. Teniendo en cuanta las preguntas que ellos mismos proponían, por ejemplo: ¿Que nos gusta de los dinosaurios? ¿Qué queremos saber de los dinosaurios?	La estrategia pedagógica que ha orientado el trabajo de los ambientes de aprendizaje es el PROYECTO DE AULA, el cual ha permitido abordar de forma integral los aprendizajes y propósitos que se plantean año a año en las rutas pedagógicas. Otras estrategias que se han podido articular al trabajo por ambientes son: • Talleres: Espacios ambientados intencionalmente, que permiten a los niños y las niñas crear y reflexionar a partir de las propias creaciones y en donde tienen la oportunidad de elegir el tipo de materiales a trabajar, el grupo de compañeros y los espacios. Algunos ejemplos de ello son : Talleres de conservación del agua,	Los materiales con los cuales se han desarrollado los proyectos han sido transversales así podemos encontrar que se ha hecho uso de: Material reciclable (botellas, papel, cartón, cajas de huevo, papel periódico, papel mache, cds, tapas, entre otros). Pinturas, pinceles, anilinas, colbon, aserrín, papeles (crepe, seda, silueta, cartulina, foami). Piscinas de pelotas, arena, jabón, balones, colchonetas, aros, bastones, trajes típicos, música de

	¿Cómo podemos averiguar estas cosas? ¿Quiénes estudian a los dinosaurios? ¿Cómo hacen estas personas para saber sobre los dinosaurios? ¿Cómo vivían los dinosaurios? ¿Cómo era el mundo de los dinosaurios? ¿Qué hacían, cómo nacían, qué comían? Lo que permitió iniciar un trabajo de consulta de diferentes textos, internet, apoyo en diferentes Tics, y trabajo en el CUADERNO VIAJERO, que se convirtió en una herramienta y estrategia de articulación entre el trabajo en el Colegio y el apoyo de la familia con la línea de trabajo. Los niños escogieron sus dinosaurios favoritos y propusieron por grupos la construcción de varios de ellos en tercera dimensión, con el apoyo de la docente y de algunas madres de familia que asistían en las tardes, estas construcciones sirvieron de ambientación al aula.	Taller de las Emociones Taller de cocina Taller de los sentidos. • Asambleas infantiles: Reconocidos por ser los espacios de diálogo directo con los niños en donde expresan sus emociones, sentires, gustos, preferencias y se llega a acuerdos de trabajo para dinamizar las actividades durante la semana. Los tiempos para la realización de las asambleas dependen de la dinámica propia de cada curso.	diferentes tipos, grabadora, video vean, computadores, televisores,
	CID EL NIÑO CIENTÍFICO **Grupo 03** **Responsable: Luz Dary Valencia** Durante el primer periodo se hizo toda la exploración de los gustos, necesidades e intereses del grupo, encontrando que el mayor interés de este grupo era "***EL PORQUE DE LAS COSAS***", los niños se preguntaban por qué ocurrirán ciertos los sucesos, el cómo se hace o se llega a algo, la docente notó que en los diferentes encuentros pedagógicos los niños y las niñas manifestaban su curiosidad, sus preguntas, sus inquietudes lo que hizo más interesantes estos espacios. Lo que permitió que se planearán actividades diversas, cambiantes, emocionantes, e innovadoras como (investigando descubro cosas interesante del mundo que me rodea, ¿Por qué las estrellas no se caen?, ¿por qué la	• Centros de interés: Estrategia pedagógica que estimula la creatividad, la imaginación, la exploración, la curiosidad constante de los niños y las niñas por diversas situaciones. Tienen en cuenta los intereses, gustos y necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas. Algunos ejemplos de estos son:	

	luna camina conmigo?, ¿A dónde va la lluvia después de caer?), preguntas como estas direccionaron el trabajo de ese año lo que permitió capturar la atención del grupo debido a que todos pudieron preguntar y en la medida de lo posible se dio respuesta a las preguntas de cada generando un impacto positivo en el aprendizaje de los niños y las niñas, y le permitió a la docente llegar con ellos desde el aprender haciendo, y el disfrute y el goce de lo que se creaba. La realización de experimentos fue un espacio valioso para vincular las familias ya que se le s invito a buscar un experimento sencillo que pudieran hacer con los niños ya las niñas en el aula, así cada tercer día una familia tenía la oportunidad de compartir un espacio con el grupo para hacer su experimento que daba respuesta a una pregunta propuesta por los niños.	Centros de Interés de origami, gimnasia cerebral, relajación, masajes, agricultura urbana, plastilina, expresión corporal, juegos lógicos, danzas, entre otros.	
	LA GRANJA **Grupo 04** **Responsable: Ana Guzmán** Este ambiente de aprendizaje surgió luego de una conversación que tuvo la docente con los niños nuevos de su grupo acerca de las actividades que realizaron en las vacaciones, en donde varios de los niños contaron sus experiencias en el campo, lo que llamó la atención de sus compañeros y le permitió a la docente evidenciar el gusto de los niños hacia este lugar. Durante el desarrollo del proyecto los niños por medio de una votación propusieron ambientar el aula como granja, de tal manera que la docente les propuso hacer una lista de materiales de lo que se iba a necesitar y así cada uno escogió lo que podía llevar. Luego de recolectar todos los materiales el grupo comenzó la ambientación del aula, por grupos de trabajo se dividieron secciones del salón para trabajar, cuando estuvo terminada tomaron la decisión de llevar animales de peluche que pertenecieran a la granja, la docente propuso cada semana profundizar en		

	un animal y sus características generales. Este ambiente les permitió reconocer la importancia y utilidad de los animales de la granja en la vida de las personas.		
	LOS AMIGOS DE DAVID **Grupo 02** **Responsable: Andrea Coral** A través de la fase exploratoria que se llevó a cabo en el primer periodo, los niños y niñas del curso 02 tuvieron actividades que permitieron descubrir las habilidades y dificultades en cada una de las dimensiones del desarrollo y/o campos de pensamiento. Así mismo, se dio lugar a diferentes actividades, entre las cuales se resalta la narración de cuentos incluyendo lectura de imágenes, gracias a lo cual se evidenció un gran interés en la serie de historias de David Shannon: "David va al colegio", "No David" y "David se mete en líos", quizás por la naturaleza del personaje central, quien es un niño travieso con el cual pueden identificarse por la edad, inocencia, contextos y algunas de sus malas costumbres. Este personaje brindó algunas pautas de comportamiento por medio de la reflexión, en diferentes escenarios como son la casa y el colegio, favoreció la interacción con el entorno propuesto en el proyecto de dirección de curso y, por su carácter literario contribuye en gran medida a la iniciación de procesos lecto –escritores. Por ello, se enmarca el proyecto de aula con David como detonante de diferentes procesos a realizar en el aula propicios para potenciar las habilidades cognitivas, corporales – expresivas y socio afectivas de los preescolares. En el desarrollo de este proyecto, se encuentran diferentes variables como: • *Aspecto literario*: por ser de origen de una serie de cuentos infantiles, evoca naturalmente a los libros. De igual		

	manera, se relaciona con lugares como la biblioteca o espacios como la "Hora del cuento". • Aspecto lúdico: por el carácter dinámico al que da lugar la estrategia de proyecto de aula, se abre la posibilidad de trabajar de forma integrada y lúdica, aislando la rigidez de las áreas y horarios específicas, propiciando entonces al goce de cada actividad. • Significatividad: por las características particulares del personaje, los niños y niñas se familiarizan con él y las situaciones que viven cotidianamente, fortaleciendo la comprensión, reflexión y de antemano la motivación para el desarrollo de las actividades académicas dentro y fuera del aula. • Fortalecimiento de la formación de cada campo de aprendizaje: el proyecto incluye desde su planeación los cuatro campos de pensamiento: Pensamiento Matemático, Pensamiento Histórico, Comunicación, Arte y Expresión, Pensamiento Científico y Tecnológico Para su realización, se tuvieron en cuenta las siguientes pautas: • Familiarización de los niños y niñas con el personaje de David, dando a conocer los cuentos, analizando los comportamientos, construyendo un muñeco que represente el personaje concretamente y dando lugar a la conformación del Club Amigos de David. • Seguimiento de las rutas pedagógicas para cada periodo, donde se expresan contenidos, logros y criterios de evaluación, así como actividades puntuales. • Relación con el proyecto de curso frente a la convivencia. • Registro en el cuaderno viajero de las visitas que hace David a las familias,		

	en reconocimiento del buen comportamiento, el esfuerzo y la dedicación de tareas de los preescolares (llevar a David a casa siempre será un premio). Actividades significativas: Cuaderno viajero, acompañamiento del muñeco David, vinculación de otros personajes que emerjan de los cuentos		
2012	**LOS PERROS ME ENSEÑAN** **Grupo: 02** **Responsable: Andrea Coral** A través de la fase exploratoria que se llevó a cabo en el primer periodo, los niños y niñas del curso 03 tuvieron actividades que permitieron descubrir las habilidades y dificultades en cada una de las dimensiones del desarrollo y/o campos de pensamiento. Así mismo, se dio lugar a diferentes actividades, entre las cuales se resalta la narración de cuentos, y las asambleas infantiles gracias a lo cual se evidenció un gran interés en los animales más cercanos a ellos como es el caso de los perros. A través del perro se pretendió dar a los estudiantes un pretexto para iniciar los procesos de lectoescritura, dar una estrecha relación con el entorno, respetando la naturaleza y fomentar otros procesos propios del prescolar como el aprestamiento y así potenciar las habilidades cognitivas, corporales – expresivas y socio afectivas de los niños y niñas. Para su realización, se tuvieron en cuenta las siguientes pautas: • Familiarización de los niños y niñas con representaciones de perros, realizando una búsqueda en los cuentos de la ludoteca y seleccionándolos para su posterior lectura en el aula. • Seguimiento de las rutas pedagógicas		

	para cada periodo, donde se expresan contenidos, logros y criterios de evaluación, así como actividades puntuales. • Organización de carpeta con los aprendizajes que trae cada perro de las diferentes historias, puede ser una letra, un número, palabras en inglés, etc. • Realización de campañas en las cuales se enseñe el cuidado de los animales y la naturaleza en general. • Actividades significativas: búsqueda de cuentos alusivos a perros, lectura de cada cuento haciendo énfasis en un aspecto particular según las rutas pedagógicas, visita de un perro y un veterinario, campañas de protección al animal		
	CONOCIENDO A LOS REPTILES **Grupo: 01** **Responsable: Marcela Bogotá** La línea de trabajo CONOCIENDO A LOS REPTILES, surge en el marco del proyecto ABRAPALABRA. El detonador para el proyecto fue un Lagarto de Gorguera de juguete, que llevo al aula uno de los niños, que suscito la curiosidad de los demás. Ya definida la línea de trabajo se realizaron diferentes actividades para entrar a consultar más a profundidad acerca del tema de interés, El hilo conductor de ese proyecto fue EL ARBOL DE LOS REPTILES, esta fue una forma de organizar la información obtenida y trabajar todas las clases de reptiles. El árbol consistió en una cartelera con un árbol gigante que tenía cuatro ramas, cada una de las cuales representaba una clase de reptiles. A cada una de las ramas se dedicó aproximadamente 1 mes, para conocer qué tipos de animales eran y sus formas de vida. A partir de la propuesta de un grupo de niñas		

	que querían hacer un desfile de disfraces surgió la idea del desfile de reptiles donde cada uno debía hacer su disfraz con material reciclable para luego desfilar y decir una característica del mismo. Las familias se vincularon haciendo apoyo en las consultas de las características de los reptiles y también apoyaron con materiales y en la elaboración de diferentes objetos que fueron necesarios en el desarrollo del proyecto. La docente fue la mediadora en el proceso de construcción de la propuesta y direccionó el trabajo para que este se consolidara como un interés general, planeó y organizó actividades que involucraron a todos los niños e hizo la invitación a las familias paran que conocieran y participaran en el trabajo.		
	LOS ANIMALES DOMÉSTICOS **Grupo: 04** **Responsable: Mary Luz Rúa** Los animales domésticos se trabajaron como proyecto debido a que la mayoría de los niños convivían en sus casas con diferentes animales (gatos, perros, pájaros). Esto se aprovechó para iniciar el proyecto hablando de la tenencia responsable de animales. En diferentes asambleas los niños hablaban de como cuidaban a sus mascotas, el alimento, el baño, la cama, el amor, el nombre, lo cual llevo a que se investigara por diversos tipos de alimentos, accesorios y beneficios que traía el tener una mascota en casa, siempre y cuando se hiciera con responsabilidad. Dentro de algunas de las actividades significativas de este proyecto una mamita se ofreció a llevar la mascota (un perro), para que pasara la tarde con los niños, ese día jugaron con el perro, lo alimentaron y como apoyo a los aprendizajes se proyectó un video acerca del cuidado de los animales domésticos. El proyecto permitió a los niños la construcción y creación de títeres para		

	imaginar y crear historia de animales, el juego dramático para representar movimientos y sonidos de los mismos y se fortaleció la dimensión socio-afectiva puesto que se generó conciencia sobre la responsabilidad, el respeto y el amor a los animales. Las familias apoyaron el proceso con consultas, materiales y en algunas ocasiones asistiendo al colegio para apoyar las actividades que planeaba la maestra junto con los niños.		
	LOS ANIMALES SALVAJES **Grupo: 03** **Responsable: Luz Dary Valencia** Después de haber realizado un acompañamiento en el primer periodo al grado de preescolar 03, se pudo evidenciar que el mayor interés de este grupo eran ***"LOS ANIMALES SALVAJES"***, los niños y niñas se inquietaban por cosas como: ¿dónde viven?, ¿que comen?, ¿cómo se protegen?, ¿cuáles son sus costumbres?, entre otros aspectos, Por esta razón fue significativo que se lograran concertar con los niños actividades diversas, cambiantes, emocionantes, e innovadoras que motivaron al grupo de manera que se pudo evidenciar un aprendizaje integral, donde se hizo uso de los gustos de los niños como pretexto para adquirir conocimiento. Se crearon ambientes propicios (decoración en el salón de muchos animales salvajes, arboles, agua), que permitieron desarrollar las actividades de manera interactiva para favorecer el crecimiento individual y grupal, dándole rienda suelta a la creatividad, la curiosidad y la innovación creando un clima de confianza permitiendo la libre expresión. Se buscó abordar e investigar cada animal salvaje escogido y todo lo referente a ellos, la docente direcciono el proceso y vinculo a los padres por medio del apoyo con materiales y actividades de investigación en casa.		

2013	**DE PASEO POR COLOMBIA** **Grupos: todos los preescolares** **Responsables: Andrea Coral, Marcela Bogotá, Luz Dary Valencia, Mary Luz Rúa** Este fue el primer ambiente de aprendizaje que se desarrolló conjuntamente por los cuatro cursos de preescolar. Surgió de los intereses de los niños y las niñas por las diferentes formas de expresión folclóricas y culturales nacionales. Con el fin de organizar su implementación, se retomaron las regiones naturales profundizando en las costumbres, cultura, gastronomía y geografía de cada una. La participación de los estudiantes fue evidente en la planeación y desarrollo de actividades como: el desfile de sombreros de la región amazónica, el desfile de zapatos de animales de la región pacífica, el día de playa de la región caribe, la cabalgata de la región Orinoquía y la pijamada de la región andina. Los niños y niñas durante las asambleas llegaron a acuerdos frente a la creación de los objetos necesarios para cada una de las actividades, los tiempos y la forma de socialización. Las familias jugaron un papel importante dentro del proyecto ya que facilitaron algunos de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, colaboraron en la preparación de platos típicos regionales y apoyaron a los niños y las niñas en las exposiciones que realizaban sobre temáticas específicas (datos curiosos de animales, recetas, bailes, trajes). Otra forma de vinculación fue el cuaderno viajero, pues este permitió recoger información que cada familia consideró relevante compartir con el resto del grupo. Las docentes fueron quienes dinamizaron todo el proceso generando los espacios para materializar las ideas de los niños y las niñas, además de brindar información para enriquecer la propuesta y los aprendizajes de los niños.		

2014	**TU CUENTO ES MI CUENTO** **Grupos: todos los preescolares** **Responsables: Andrea Coral, Marcela Bogotá, Luz Dary Valencia, Mary Luz Rúa, Alba Lucia Valderrama** Este Ambiente de Aprendizaje nace de la motivación que se generó en los niños y las niñas luego de la exploración y reconocimiento de la ludoteca escolar, en donde encontraron variedad de libros que les generaron mucha curiosidad. Cada una de las docentes realizó una selección de libros para leer con los niños, a partir de los cuales se diseñaban actividades significativas relacionadas con el texto. Un ejemplo de ello fue el texto "El regalo de Nandi", que sirvió como pretexto para vivir una experiencia de taller de cocina por medio de una ensalada de frutas; los niños y niñas escogieron sus frutas favoritas y las llevaron al colegio, se agruparon de acuerdo a sus afinidades y cada grupo preparó su ensalada. Esta actividad permitió trabajar procesos lógico matemáticos, expresivos y de socio-afectividad. En el desarrollo de este ambiente de aprendizaje se permitió dar voz a los niños y las niñas a partir de las narraciones, construcción de historias, expresión de sus ideas y emociones. Esto permitió la adquisición de nuevo vocabulario, el fortalecimiento de su expresión oral y el incremento del gusto por la lectura. Los niños y niñas participaron activamente en el diseño de escenarios para representaciones teatrales basadas en textos trabajados durante el año y en la construcción de cuentos colectivos. Las familias se vincularon a través de actividades como "el personaje de la semana", donde cada semana en la asamblea los niños escogían un compañero para que fuera el personaje. Su familia diseñaba y exponía una cartelera donde describían a su hijo(a),		

	resaltando sus cualidades, gustos e intereses y además preparaban una actividad para llevar a cabo con todo el grupo. Cabe resaltar que este tipo de actividades fortalecieron significativamente la autoestima de los niños y las niñas. A través del cuento viajero los familiares apoyaban a los niños y las niñas con la lectura del mismo y la continuación de la historia ya que el objetivo era inventar un final o inicio diferente al plantado por el cuento. Las docentes apoyaron, guiaron y aportaron ideas para la ejecución del proyecto, diseñaron actividades significativas que permitieron materializar los intereses de los niños y las niñas.		
2015	**JUEGOS Y JUGUETES** **Grupos: todos los preescolares** **Responsables: Andrea Coral, Marcela Bogotá, Luz Dary Valencia, Mary Luz Rúa, Alba Lucia Valderrama** Debido a todo el material didáctico para primera infancia que llego a la institución a final del año 2014, se consideró importante hacer un proyecto en donde se aprovechara el mismo. Es así como nació juegos y juguetes. Este ambiente de aprendizaje se caracterizó por tener una muy buen acogida por parte de los niños y las niñas a pesar de no haber nacido de los intereses de los mismos, si no que fue propuesto por las docentes. Se inició con la exploración de los diferentes materiales (títeres, almohadas de peluche, cobijas, disfraces, pelucas, armo-todos, bloques lógicos, loterías, rompecabezas, entre otros), así se logró determinar la ruta a seguir con cada uno de los grupos. A través de las asambleas infantiles cada docente canalizó los intereses y gustos particulares de su grupo y de esta manera se comienza el trabajo, en donde algunas de las actividades significativas propuestas y construidas con los niños y los		

	padres de familia fueron: La fábrica de juguetes, la tienda del juguete, mis juguetes favoritos, inventando juegos y juguetes nuevos, fiesta de cumpleaños, jugando me divierto y comparto. A través del proyecto se construyeron juguetes que eran del interés y gusto de los niños y las niñas, (carros, aviones, joyeros, trompos, muñecas, cocodrilos, robots, entre otros), de la misma manera el desarrollo del proyecto permitió concertar con los niños lo que se iba a hacer día a día con respecto a los materiales, tiempo y actividades, las familias fueron un apoyo fundamental en la consecución de los materiales, así mismo el día de la fiesta de cumpleaños los padres sugirieron crear el juguete favorito de su hijo para regalárselo el día de la fiesta. Para los grupos de jardín y transición 02 el proyecto de juegos y juguetes se agotó en el segundo periodo, por esta razón las docentes se separan de la propuesta inicial e inician dos proyectos por separado, que tenían que ver con animales por diferentes líneas, uno de animales en general (nuestros amigos los animales) y el otro de animales salvajes (juguemos en la selva).		
	NUESTROS AMIGOS LOS ANIMALES **Grupo: Jardín** **Responsable: Mary Luz Rúa** Este ambiente de aprendizaje surgió luego de la lectura del cuento "¿Quién hizo aquello en mi cabeza?", la bibliotecaria del colegio realizo un taller de lectura con los niños y llevo este cuento, la docente que acompaño la actividad observó con sorpresa que su grupo de niños de jardín no lograba identificar los animales del cuento, lo que le generó inquietud y realizo una actividad en donde los niños debían identificar animales en unas láminas y los niños aun mostraban dificultad, es allí donde la docente evidencia la necesidad de trabajar con los niños en este tema y les propone a los niños iniciar un trabajo de		

	investigación sobre su animal favorito. Luego de una asamblea infantil cada uno escogió su animal y decidieron preparar una sencilla exposición del mismo, para lo que la docente solicitó a los padres apoyar a los niños de tal forma que lo hicieran muy creativamente, es así como dentro de las actividades significativas de este ambiente esta "la exposición de mi animal favorito", en donde los padres consiguieron disfraces, videos, laminas, fotos, carteleras para apoyar a sus hijos con cada exposición. A raíz de las exposiciones surgieron preguntas e intereses que permitieron a los niños identificar características de diferentes animales y así poder superar la dificultad inicial. Desde el ambiente se fortalecieron todas las dimensiones del desarrollo se crearon canciones, se montaron bailes, se hicieron manualidades entre otros, todo con el aporte de los niños y el apoyo de las familias		
	JUGUEMOS EN LA SELVA **Grupo: 02** **Responsable: Luz Dary Valencia** Esta línea de trabajo surgió luego de que se agotara el interés del grupo por "Juegos y Juguetes", entonces en el tercer periodo se inicia el trabajo desde Juguemos en la selva, luego de que en una asamblea infantil donde se estaba hablando con los niños acerca de la importancia de los animales en la vida de los seres humanos, la mayoría de ellos mostraron un gran interés y gusto por los animales salvajes, hablaban de sus colores, tamaños, de los sonidos que producían , de lo que comían y algunos argumentaban la admiración por su fuerza, por la velocidad de algunos de ellos al correr para cazar. Así cada uno de los niños escogió varios animales salvajes de su interés para iniciar la profundización sobre ellos, algunas de las actividades significativas de este proyecto fueron: el carnaval de animales salvajes,		

	desfile y exposición de mi animal favorito, museo-galería de pinturas sobre animales. Los padres de familia apoyaron con la ambientación del salón, el diseño y elaboración de disfraces en material reciclable, videos y láminas para mostrar a los niños y con pequeñas consultas que enriquecieron los aprendizajes, la docente direcciono, planeo las actividades con los niños y las familia de tal forma que existiera un hilo conductor en todo el trabajo.		

¿Qué se ha logrado?

En el trayecto de la experiencia se han evaluado, transformado y reafirmado algunas ideas y prácticas que han consolidado los avances hasta el momento. Éstos son:

- La transformación e innovación de prácticas pedagógicas que permiten un abordaje integral de los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- El interés constante del equipo docente hacia la capacitación, lo cual ha favorecido la vinculación de otros profesores del ciclo en algunas de las actividades propuestas, dando paso a la evolución del proyecto con miras a lograr una articulación de todos los grados del ciclo uno.
- Se ha consolidado el trabajo en equipo del grupo docente, logrando enfocar los procesos comunicativos, psicomotores, cognoscitivos y socioafectivos, a potenciar en los niños y niñas de acuerdo a sus edades, capacidades y necesidades, como en las dinámicas para lograr este objetivo. De aquí que se han construido Ambientes de Aprendizaje unificados, partiendo de la transformación de la organización curricular, tanto en el plan de estudios como en las rutas pedagógicas, que determinan los aprendizajes a considerar por cursos y periodos.

- El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos integrales, centro del proceso de aprendizaje, con habilidades, capacidades y necesidades diversas que requieren de un trabajo diferenciado tanto en ritmos como en estilos de aprendizaje.
- La actitud abierta y participativa de los niños y las niñas frente a las actividades cotidianas que se desprenden de la planeación de los ambientes de aprendizaje, en cuanto están direccionadas desde intereses como el juego, la expresión artística y el fomento de la curiosidad y la exploración.
- Se percibe mayor motivación de los niños y niñas por asistir a la institución educativa, ya que deja de ser el lugar rígido de memorización y tareas repetitivas, siendo entonces el escenario de interacción para aprender jugando, disfrutando de la construcción con los demás y con su entorno.
- Se evidencia la importancia de la planeación y preparación anticipada de cada actividad, ya que un ambiente de aprendizaje requiere de diferentes tipos de elementos, espacios, escenarios, tiempos y procedimientos para alcanzar un aprendizaje significativo.
- Actualmente la experiencia ABRAPALABRA está siendo sistematizada con el fin de evidenciar las posibilidades de potenciar la autonomía y la participación de los niños y niñas desde la Educación Inicial. En este proceso se ha re-significado la experiencia y esto ha fomentado las inquietudes en nuestros pares, siendo una propuesta alternativa que demarca un hito en la institución.
- Esta experiencia se ha socializado en diferentes escenarios académicos como son el XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP (Medellín, Mayo de 2015); Foro Educativo Institucional (Julio 2015); Incentivos a

maestros y maestras de la Secretaría de Educación – Compensar (Julio 2015); Premio a la Investigación e Innovación Educativa, IX Versión (Noviembre 2015).

Y ¿los retos?

Teniendo en cuenta que esta es una experiencia pedagógica vigente, en permanente reflexión y construcción, se proponen algunas acciones a futuro que la continúen consolidando como una experiencia innovadora y alternativa en pro de fortalecer la transformación de las prácticas pedagógicas a nivel institucional.

ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, como propuesta de trabajo pedagógico continuará siendo una excusa para innovar y re-pensar constantemente las prácticas educativas al interior de la Institución, esto suscita la reflexión, la mirada autocrítica y la motivación al cambio por parte de todo el equipo docente teniendo en cuenta los resultados que se evidencian a través de los mismos niños y niñas.

ABRAPALABRA seguirá siendo una experiencia que se re-construye en el día a día, complementándose desde las diferentes voces de sus participantes (niños, niñas, docentes), incluso desde quienes intervendrán indirectamente como lo son familias, directivos, profesionales externos y entidades de formación docente.

Las familias por su parte reconocerán las dinámicas pedagógicas que se implementan, favoreciendo el apoyo desde el hogar y fortaleciendo los lazos para la vinculación en el ámbito escolar.

La propuesta pedagógica seguirá siendo enriquecida para beneficio de los niños y las niñas a través de la integración curricular, la transversalidad, la consideración y el respeto por

sus edades, procesos e intereses y la implementación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito donde se recogen estos elementos.

A largo plazo se espera lograr el empalme para la articulación de la Educación Inicial con la Primaria y así favorecer la continuidad en los procesos de aprendizaje y las dinámicas establecidas desde un mismo lenguaje.

Análisis

”*El deseo de aprender algo no responde nunca a un mero capricho, sino a una profunda necesidad” Mari Carmen Diez.*

El análisis de la información recopilada en el marco de la presente sistematización, se realizó teniendo en cuenta tres aspectos de acuerdo con los objetivos específicos planteados para la investigación. En primer lugar el análisis de los saberes que los actores han construido frente a la participación, la autonomía y la formación de niños y niñas de Educación Inicial , en segundo lugar se dará cuenta de cómo esos saberes permean las prácticas pedagógicas llevadas a cabo al interior de la institución educativa y la incidencia de éstas en la formación de niños y niñas participativos y autónomos, finalmente se plantean los elementos que pueden llegar a favorecer la transición de los niños y las niñas de la Educación Inicial a la educación básica primaria, siendo así ABRAPALABRA un puente en dicha articulación.

Para cada uno de estos aspectos surgieron unas subcategorías a partir de las relaciones encontradas entre el marco teórico, la información recopilada y las reflexiones de las

investigadoras. Estas sub-categorías permitieron dar mayor precisión, ampliación y argumentación en el análisis de la información.

Saberes construidos por los actores sobre la formación para la participación y autonomía en Educación Inicial.

En este apartado se teje un análisis a la luz de las voces de los adultos que se denominan actores de la experiencia, tendiente a visibilizar los saberes[6] sobre participación y autonomía construidos durante el desarrollo de la propuesta *ABRAPALABRA: Una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial*, para ello se derivaron las siguientes categorías:

a. Lo que implica el desarrollo integral en la primera infancia
b. La construcción de la subjetividad en primera infancia
c. El reconocimiento del juego como escenario que favorece la participación, la autonomía y el rol de los niños y las niñas en este contexto

a. Lo que implica el desarrollo integral en la primera infancia

En el marco de esta categoría se encontró que el proyecto nació con una necesidad centrada en fortalecer los procesos lecto-escritores a partir de las dificultades que mostraban los niños y las niñas. Sin embargo, a lo largo de la experiencia se evidencia cómo para los participantes del proyecto la forma de ver y pensar el niño no es estática, sino que se dinamiza a partir de las experiencias de las docentes, por lo tanto se comprende al niño y la niña *"como seres sociales en permanente evolución, activos en su proceso de desarrollo, que poseen una*

[6] Según Garzón (2012) se entienden los saberes como el resultado de diferentes situaciones y experiencias, "el saber que queda anclado en un sujeto individual o colectivo como consecuencia de haberse implicado, en un momento dado de su vida, en un determinado suceso, proceso, evento. Podemos decir que las experiencias nos tocan, nos deparan un aprendizaje que no es posible adquirir por otra vía sino la del contacto, la de la vivencia, la de la exposición" (p.40).

identidad específica que debe ser valorada y respetada". (SDIS, SED, UPN, 2010, p.32), de tal forma que llega a considerarse la concepción del niño como un sujeto integral, el cual debe verse en un sentido holístico teniendo en cuenta tanto sus capacidades físicas y mentales como los contextos en los cuales se desenvuelve. Al respecto, una de las docentes dice:

> *"Lo más importante de ese giro que tomó el proyecto es que no partimos de la dificultad, o la necesidad o la debilidad de los niños sino que reconocemos sus habilidades y las potenciamos, no quiere decir que no tengamos en cuenta sus necesidades, sino que las reconocemos dentro de un proceso y valoramos sus avances"* (Marcela Bogotá, grupo focal docentes preescolar, octubre 20 de 2015).

Esta mirada del niño se constituye en la base para comprender cómo el eje del proyecto evolucionó hacia una perspectiva desde el desarrollo integral en la primera infancia, lo cual se refleja en los discursos de las docentes al igual que en el trabajo que se realiza con los niños y las niñas:

> *"estamos hablando de tres dimensiones: tenemos la dimensión cognitiva que es la que todos los profesores tenemos muy claro, cierto, que es toda la parte temática, los núcleos temáticos, todo eso. Pero están las otras dos que son muy importantes que son la dimensión socio afectiva y la expresiva, cuando yo soy capaz de aplicar lo que yo sé y la más importante la socio afectiva cuando yo desarrollo lazos de pertenencia, lazos de identidad"* (Sonia Riveros, Entrevista a pionera 10 de Abril 2015).

Frente a esto, Alvarado (2014) refiere que

"es fundamental reconocerlos como seres históricos contextualizados, que en sus acciones y discursos evidencien no solo las normas, pautas de comportamiento, valores y costumbres de la comunidad en la que viven, sino que además en ellas dan cuenta de su apropiación y significación; es decir, hay que asumirlos como seres sociales que construyen la sociedad en la que viven" (p.41)

En ABRAPALABRA existe un especial énfasis en la dimensión socioafectiva, al ser considerada ésta como aquella que abarca las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno. Aquí, se resalta la identidad como una forma de considerar al otro como par en la construcción de la subjetividad a través de procesos de individuación y de socialización (Alvarado, 2014); es decir, que a través de las interacciones que se posibilitan en el marco de ABRAPALABRA se estima una forma de ser de acuerdo al contexto y las relaciones que se establecen, por eso es importante dar lugar al trabajo en equipo. Al respecto, Loris Malaguzzi plantea que el trabajo en grupo los niños y niñas "*lo desean porque crea ricas atmósferas y provoca ricos procesos de cambio y de desarrollo y nos da importantes pistas sobre cómo los niños se relacionan entre sí y los roles que cada uno desempeña en el grupo"* (2011, p.57).

Se encontró en ABRAPALABRA que las docentes generan diversos espacios para los niños y las niñas, que fortalecen el trabajo en equipo a partir de situaciones cotidianas que conllevan al reconocimiento del otro, a compartir y, donde tienen la oportunidad de iniciar un proceso de negociación:

> *"me acuerdo cuando hicimos los árboles para la clausura, yo iba a ser Doki, y todos pintamos los árboles y otros les pusieron bolitas de papel en las hojas*

-Yo quería pintar el tronco, pero había muchos niños y no me dejaban, entonces me fui con Angélica y dibujamos las manzanas para ponerle después"

(estudiantes grado primero, taller de memoria, abril 7 de 2015).

En complemento, Alvarado (2014) refiere que el desarrollo humano dado a partir de la interacción con el otro, involucra los procesos del lenguaje, por lo cual *"en la formación de este potencial se ha abogado para que en sus actos comunicativos los niños, niñas y jóvenes reconozcan a los otros como interlocutores válidos; para que hagan uso consiente del lenguaje y logren dotarlo de sentidos propios"* (p.43).

Este reconocimiento de los sujetos, conlleva a considerar también el protagonismo que enmarca a los niños y las niñas en esos espacios de trabajo en equipo, teniendo en cuenta todos los beneficios que de allí se derivan. Las diversas interacciones que ponen en juego la capacidad de escucha, el liderazgo, el desarrollo del lenguaje, la capacidad de negociación, son fundamentales en el proceso de desarrollo humano que la experiencia quiere potenciar: *"en la medida en que los reconocemos como sujetos que están en un proceso, entonces en esa medida es un rol protagónico"* (Mary Luz Rúa Ruiz, Grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

Es importante resaltar que dicho protagonismo no solo es evidente en la escuela, sino que se empieza a proyectar a otros entornos, uno de ellos es el entorno familiar en donde se tejen situaciones en las cuales las voces de los niños y de las niñas también cobran importancia y son tenidas en cuenta, como lo afirma una madre de familia: *"es súper importante la comunicación, hacerlos partícipes en todo lo que uno vaya a hacer en la casa y pues eso es una forma que la pueden aplicar en todo lado y me parece como una de las más importantes, la comunicación, el diálogo"* (Lilian Jiménez, Taller de Madres, Septiembre 11 de 2015).

En este mismo camino los padres de familia también tienen diversas percepciones y manifiestan su visión como agentes externos, expresan satisfacción al ver en sus hijos actitudes que muestran la autonomía que poco a poco van adquiriendo y las formas como se relacionan con los otros, reconociendo así en ABRAPALABRA una oportunidad para construir diversos aprendizajes. *"Que se relacionan más, porque ya no son tan tímidos, ya no les da pena, ya son más independientes, ya expresan las opiniones mejor"* (Luz Marina Salamanca, Taller de madres, Septiembre 11 de 2015)

En entornos abiertos, también se hace evidente la capacidad de entablar relaciones sin necesidad de la mediación del adulto, permitiéndose la organización y creación de reglas de la actividad o juego que va a proponer *"así como cuando vamos al parque él se relaciona muy bien, sin conocerlo él empieza a jugar con el niño, así no lo conozca"* (Nidia Castillo, Taller de madres, Septiembre 11 de 2015), lo cual denota la seguridad que adquieren los niños, las habilidades comunicativas y la capacidad de relacionarse en diversos entornos y con distintas personas.

Aquí se evidencia cómo la autonomía lleva a la participación, ya que al ser más libres vivencian las necesidades reales de sus contextos y por ello buscan la transformación. "*El niño, expresando sus exigencias representa correctamente la de todos los ciudadanos"* (Tonucci, 2009, p.155).

Al ser una propuesta que involucra escenarios de socialización, ABRAPALABRA fortalece simultáneamente habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas, así, se da lugar entonces al abordaje de diferentes aprendizajes motivando la participación, la investigación, la exploración, la curiosidad, estimulando la creatividad, empleando las diferentes formas de expresión, a lo sumo, se trata de valorar la importancia del desarrollo humano integral como la

configuración de un sujeto con capacidades. En esta idea, la intencionalidad de las docentes es coherente:

> *"la idea de nosotras es ir más allá del desarrollo cognitivo, de que los niños aprendan a leer, a escribir o los números, lo que nosotras queremos es desarrollar unos procesos y unas habilidades de pensamiento que les permitan a los niños ir más allá, no quedarse con lo que le dan acá en el colegio, sino desarrollar unas habilidades que le permitan utilizar para la vida"* (Luz Dary Valencia, Grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 de 2015).

A partir de esta mirada se puede decir que los actores partícipes de esta propuesta han aportado elementos importantes desde su experiencia personal, en lo que se refiere a la construcción del concepto de niño como sujeto protagónico de su proceso de desarrollo, centrándose en sus capacidades y potencialidades más allá de sus carencias o debilidades.

Esto permite reafirmar que para ABRAPALABRA los niños y las niñas son el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje que van más allá del espacio físico de su escuela, aunque se reconoce el aporte que las instituciones educativas hacen,

> *"en este sentido, el jardín infantil o el colegio es un espacio al que asisten los niños y niñas para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos, favorecer las relaciones entre los niños y niñas, fortalecer los procesos de socialización y potenciar su desarrollo*" (SDIS, SED, UPN, 2010, p.40).

Teniendo en cuenta que el desarrollo humano deviene en la configuración de la subjetividad, se da paso a la segunda categoría donde se reflejan los saberes de los actores en dicha construcción.

b. La construcción de la subjetividad de los niños las niñas y los adultos

Se reconoce la subjetividad como la construcción que el sujeto hace partiendo de la conciencia de sí mismo, es decir, de sus capacidades y aprendizajes, a través de los cuales constituye las relaciones con el mundo social, el simbólico y el físico, con el objetivo de fortalecer el yo y construir el nosotros (Alvarado, 2014). A partir del análisis, se puede evidenciar la construcción de subjetividad desde los niños y niñas y, cómo ésta incide en la transformación de la subjetividad de los adultos.

Desde los niños y niñas, esta mirada implica pensar que en la construcción de la subjetividad se requiere su participación, ésta se configura en la medida en que sus aprendizajes les permiten diversas formas de interactuar con el mundo, es decir, en la medida que se apropian de los aprendizajes (bien sea desde una dimensión cognitiva, expresiva o socioafectiva), se desenvuelven y actúan en sus contextos inmediatos. Una madre comenta sobre el avance que ve en su hija: *"a mí me parece que Mariana no opina por opinar, sino que ella da razones de por qué no está de acuerdo, entonces da la opinión con fundamento, ellos lo hacen con certeza y seguridad"* (Lilian Jiménez, Taller de Madres, Septiembre 11 de 2015), lo cual refleja que hay una interiorización de saberes por parte del niño que le permite discernir, construir una mirada crítica y actuar teniendo en cuenta las construcciones que va configurando desde su experiencia en el mundo.

Lo anterior, lleva a reconocer que "*la infancia es una etapa en la cual la subjetividad – concebida no solo como marca identitaria sino también como forma de pertenencia social – se*

expande. Hablo de subjetividad y no de un sujeto individual y privatizado. Se trata de una construcción basada principalmente en el autoaprendizaje, en que la conciencia de sí, la intersubjetividad y su proyección social emergen hasta convertirnos en personas" (Bustelo, 2011, p.3).

En la relación con sus pares, se permite potenciar las habilidades sociales al lograr trabajar en equipo construyendo conocimientos y percepciones como pertenencia, identidad, compromiso, responsabilidad y cooperación. "Cada interacción, por lo tanto, puede producir un enriquecimiento de las relaciones interpersonales, de la capacidad de escucha y de respuesta, de las modificaciones mímicas y lingüísticas, de redescubrimiento de los coetáneos, de la adquisición de nuevas curiosidades y conocimientos, y el desarrollo de la capacidad simbólica" (Malaguzzi, 2011, p.58).

Un ejemplo de esto se evidencia en los siguientes relatos de actividades realizadas

> "*en la mesa de los materiales Esteban comenzó a llenar una botella con piedras y a producir sonidos batiéndola, Antonio dice: ¡hagamos maracas!, al comenzar a pintar las botellas, varios niños y niñas se interesaron en este espacio y comenzaron a elaborar sus maracas"* (Diario de campo Orinoquia, Julio 19 de 2015).

En este ejemplo se reconoció la manera como los niños y niñas se apropian de la actividad, llegando a proponer y convocar a sus compañeros bajo un interés común. Otro ejemplo:

> *"Paula: Yo me acuerdo cuando hicimos la tienda con la profe Marcela, hicimos una votación y entonces trajimos muchos materiales para hacer juguetes.*
> *Mariana: Ese día yo hice un joyero, con tubitos de papel y un cd que me regaló Hanner*

> *Hanner: Si, yo traía muchos materiales y los compartí con mis amigos. A mí me gustó la limosina que hizo Carlos y por eso la compré, pero la tuve que cuidar para llevármela a la casa*" (Taller de memoria, estudiantes grado primero, abril 7 de 2015).

Aquí es importante reconocer cómo en el marco de las actividades cotidianas se evidencia un trabajo pedagógico donde se pone en juego la capacidad de los niños de compartir, pensar en el otro, tener en cuenta sus necesidades y brindar apoyo en torno a un objetivo tanto individual como colectivo.

Es clave mencionar que los niños y niñas manifiestan el gusto por estar en su colegio y participar de las experiencias *"aquí uno aprendía hartas cosas, jugaba con los amigos y era chévere cuando estábamos en preescolar"* (Valentina González, grado cuarto, Taller de Memoria, Marzo 7 de 2015).

"A mí me gustaba el día que hicimos la piscina de pintura, fue muy chévere, nos pintamos con pinceles y pintábamos a los amigos y después las profesoras hicieron lluvia de pintura" (Diego Rentería, grado cuarto, Taller de Memoria, Marzo 7 de 2015).

El elemento principal de esta afirmación es la motivación provocada por el goce de lo que se hace, ya que cuando la propuesta pedagógica se propone desde un lugar donde las opciones y oportunidades están abiertas, consideran los intereses, los ritmos y pretenden favorecer el desarrollo integral, se hacen más llamativas, dado que respetan los ritmos de cada estudiante, consideran sus capacidades y de esta forma incluyen a los niños y las niñas en una dinámica que conlleva a la apropiación y el desenvolvimiento social.

"*Cuando la gente se involucra en una investigación y en una acción que redunda en su propio interés, se anima a trabajar más y por medio de este efecto acumulativo llega a encarar*

las barreras para su propio cambio" (Hart, 1993, p.21). En esto, se rescata el recuerdo de los niños y las niñas en su paso por el grado de preescolar y señalan que era un espacio donde se les permitía hacer cosas, se les dejaba hacer, se les proponía actividades lúdicas donde explorar y aprender *"Allá podíamos bailar, y podíamos hablar y no podíamos regañar ni pegarle a los compañeros"* (Juan Andrés Martínez. Taller de Memoria, Marzo 7 de 2015).

"*A nosotros nos dejaban participar, Uno digamos queria cantar una canción y uno levanta la mano y lo dejan cantar la canción que uno quería cantar*" (Gabriel Echeverry, Taller de Memoria, Marzo 7 de 2015).

Así mismo se evidencia la autonomía que han adquirido y sorprende ver la capacidad que han desarrollado para intervenir y negociar en diferentes situaciones de su vida cotidiana, como por ejemplo el cepillado de sus dientes, llevar una película al colegio, decidir sobre lo que quieren aprender o hacer, con respecto a esto una de las madres manifiesta: *"él dice hoy me cepillo solo y mañana tú me cepillas a mí y entonces me toca como hacer tratos con él, así estamos"* (Nidia Castillo, Entrevista a madres, Octubre 4 de 2015).

En el contexto escolar, los niños y niñas valoran los espacios en los cuales son escuchadas sus voces, pueden proponer y actuar bajo su organización, esto les permite sentirse partícipes, *"cuando llovía no nos dejaban salir pero nos dejaban hacer lo que quisiéramos en el salón, entonces nosotros decíamos qué juegos queríamos, organizábamos las mesas y la profe nos prestaba el parqués, el dominó, lo que quisiéramos, podíamos hasta disfrazarnos"* (Sharlot Vanegas, grado segundo. Taller de memoria, 7 de abril 2015). Desde esta perspectiva se puede decir que mientras el niño y la niña tengan la posibilidad de ser activos, en tanto que el proyecto se moviliza y se resignifica partiendo de sus intereses, se potencia su participación y autonomía.

"*La escuela que sigue el desafío de una propuesta pedagógica emancipadora debe repensar y replantear el concepto de autoridad en tensión entre autoritarismo – democracia y en relación adulto – niño, pedagógicamente considerar ver al estudiante "no como sujeto de aprendizaje, sino como objeto de enseñanza" (Aguerrondo) es de vital reflexión. En este contexto, autoridad responde primero al proceso de desarrollo y capacidades reflexivas y críticas y segundo a la necesidad de formación democrática en un contexto, promoviendo así la autonomía"* (Bustelo, 2011, p. 85)

En este punto es donde ABRAPALABRA cobra importancia en el nivel pedagógico, en clave del desarrollo de los niños y las niñas, ya que se constituye en un escenario a partir del cual la configuración de la subjetividad se genera en los entornos de su desarrollo individual y de las relaciones que entabla con otros, trascendiendo el espacio físico del aula y haciéndolo visible en otros espacios como su casa, el parque, el barrio, entre otros.

Dicha configuración se logra cuando los niños y las niñas reflejan disposición frente a las actividades propuestas, construyendo su propia ruta de formación, en la cual relacionan sus intereses, sus expectativas y sus gustos, vinculando su entorno familiar.

> "*Yo recuerdo cuando la profe nos dijo que iba a hacer un concurso de disfraces de reciclaje y yo le dije a mi mama que yo quería un difraz de reina para ganar y mi mamá me lo hizo con bolsas de arroz y papas, y ese dia desfilamos y todos llevaron disfraces de hartas cosas y mis amigos y yo ganamos y fue muy divertido"* (Kimberly Pérez, grado tercero, taller de memoria, abril 7 de 2015).

Frente a esta misma experiencia la lectura que hace la docente resalta el grado de vinculación de niños y niñas de su grupo de manera tal que

> *"yo recuerdo que fue una actividad muy interesante, estábamos hablando de la importancia de reciclar y les propuse un concurso de disfraces en reciclaje y me sorprendió cómo los niños demostraron tanta disposición. El día del concurso algunos niños llevaron disfraces hechos de su casa, los padres apoyaron mucho este proceso, pero hubo otros que no llevaron disfraz, entonces entre todos decidimos ayudarles a hacer su disfraz. Al final todos ganamos por que la construcción fue colectiva"* (Mary Luz Rúa. Grupo focal. Octubre 20 de 2015).

Se visibiliza la manera como los niños y niñas actúan de acuerdo a algo que los motiva, por lo cual vinculan todos los recursos y las personas que le rodean, para fortalecer la subjetividad en torno a las interacciones que logra al motivarse ante una actividad y desenvolviéndose en el mundo que le rodea.

Se nota que *"es más importante cuando los niños quieren estar ahí porque es un proceso que les gusta, es un entorno pacífico, es un mundo diferente a lo que ellos están acostumbrados, pero que les enseña a mirar con una nueva óptica otros mundos y otras oportunidades"*, (Sonia Riveros, Entrevista a pionera, Abril 23 de 2015). En este sentido se favorece la ampliación de la mirada frente a la realidad al tener diferentes puntos de vista que convergen en el entorno escolar y que están mediados por la interacción de la docente.

Se puede decir, que a lo largo del desarrollo de la experiencia, las docentes transformaron su concepción de niño y niña, lo cual las llevó a replantear sus planeaciones reconociendo la necesidad de generar espacios donde se configuraran sujetos activos, partícipes, protagonistas de sus aprendizajes. Al respecto se puede decir que "*se pensó en ABRAPALABRA como eso, como una puerta para que los niños hicieran parte y se hicieran partícipes de su propio aprendizaje"*

y lo complementa al reconocer que *"no solamente es aprender por aprender, sino también que ellos se vuelvan partícipes de su propio aprendizaje, pienso que eso los favorece a ellos como personas a ser activos todo el tiempo, a ser más críticos frente a su propia educación y no tragar entero"*. (Jenny Caraballo, Entrevista a pionera, Abril 1 de 2015). Se refleja cómo la intención de la docente es considerar el protagonismo y los intereses de los niños y las niñas en torno a las maneras que son más agradables para acercarse al conocimiento, en contra de las prácticas que tradicionalmente se llevan a cabo, de forma tal que sea más vivencial.

ABRAPALABRA contribuye a la configuración de una subjetividad de los niños y las niñas más abierta, flexible y dinámica, lo cual se distingue: *"En el caso de los niños nuevos ellos llegan muchas veces acostumbrados a hacer planas, acostumbrados a repetir como loritos a poner cuidado y como esperando a que el maestro dirija cierta actividad y les da miedo la creatividad, les da miedo opinar*"(Hilda Clavijo, entrevista docente primaria, Septiembre 25 de 2015), mientras que los niños y niñas que han participado de la experiencia *"expresan sus ideas, ellos opinan, ya se integran más y no son los niños ahí que se quedan calladitos, sino que creen que no está bien por esto, o es que la profe dijo, o es que en el video vimos, entonces son como más expresivos y aunque son chiquitines ya parecen más grandes, toman una actitud más madura"* (Lilian Jiménez, Taller de Madres, Septiembre 11 de 2015).

En el caso de los adultos, se puede evidenciar que la subjetividad se ha transformado con la participación en ABRAPALABRA, enriqueciendo tanto a docentes como padres, en su concepción de niño - niña y educación, permeando las prácticas cotidianas. Es así como:

"Los adultos también enfrentamos el enorme reto de abrirnos a la posibilidad de que sean ellos (los niños) los que nos enseñen a desaprender las actitudes autoritarias para que así podamos generar espacios en los que se propicie que tanto niños como adultos puedan expresar

sus opiniones, argumentar sus puntos de vista, escuchar la opinión del otro, tomarla en cuenta, buscar acuerdos y asumir compromisos" (Corona y Morfín, 2001, p. 63).

Así, se reconoce la transformación de las concepciones de los adultos, pues al considerar un niño activo que cuestiona, pregunta, interviene, opina, el padre, madre o docente replantea las intervenciones, intencionalidades y las relaciones que genera. Así, todo lo que el docente logra observar en sus estudiantes le permite reflexionar sobre su práctica y de esta manera reconocerse como posibilitador y co-constructor en los procesos de enseñanza - aprendizaje, por tal razón su subjetividad se permea y se transforma, haciendo que cambie la visión que tiene de los niños y las niñas permitiéndoles participar de manera más autónoma y menos dirigida.

Esta incidencia en la subjetividad del docente implica que:

> *"a nivel personal he podido reconocerme, he podido darme cuenta de mis capacidades, he podido darme cuenta de lo que soy capaz, porque es que ABRAPALABRA nos reta en todo momento, instante en instante, tú te vas para tu casa, vas en el transporte y vas pensando qué vas a hacer, tienes que salir con algo cada vez mejor, entonces te retas, ese reto te hace mejor profesional"* (Luz Dary Valencia, Grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015),

puesto que esas nuevas concepciones acerca de los niños, niñas y la educación, esas nuevas formas de planeación implican otras formas de relacionarse y actuar.

En cuanto a los padres, se encontraron elementos emergentes, ya que en ABRAPALABRA no se había definido una línea particular para la vinculación de las familias. A partir de las entrevistas y el taller de madres se resalta la relación del niño(a) - familia - escuela, desde la vinculación en actividades específicas que asumen el reconocimiento de unas

prácticas pedagógicas alternativas que motivan a involucrarse en actividades que resaltan el rol del adulto como participante activo.

Se retoma la motivación de las madres ante la invitación a una sensibilización de carácter pedagógic*o "por eso yo les decía hace ratico lo de los talleres, como que los papas interactúen más, porque sí, uno sabe que hay papitos que les toca trabajar, pero entonces también hay que sacar el tiempito a los niños y al colegio para que ellos se sientan como que mi papá hoy está aquí acompañándome en esta actividad"* (Luz Marina Salamanca, taller de madres, Septiembre 11 de 2015), es aquí donde se nota el compromiso y la responsabilidad en su rol de padres, pues participar es sinónimo de involucrarse y apropiarse para beneficio de los hijos.

Freire (2004) refiere frente al rol de los padres que *"la posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesorar del hijo o de la hija. Asesor que aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado" (p.48),* a partir del análisis, emerge la necesidad de extender la invitación hacia las familias para promover el reconocimiento y la valoración de la voz de los niños y las niñas tanto en los escenarios académicos como en los familiares.

La participación activa desde la iniciativa es significativa en cuanto se constituye un ejemplo para los hijos y una vivencia que conlleva a ponerse en el lugar del otro *"entonces uno siente lo mismo que ellos sienten: voy a pasar allá a bailar o a leer, a hacer lo que sea, entonces uno empieza a entender a los hijos, como en ese sentido, hasta que uno no se ponga en los zapatos de los niños, no va a saber lo que ellos están sintiendo ahí"* (Michell Lozano, Entrevista

a madres, Octubre 4 de 2015). Esto también genera en los niños y niñas sensación de orgullo y motivación a la vinculación de actividades culturales significativas.

En el marco del proyecto se evidencia cómo la vinculación de los padres fue algo significativo porque permitió transformar su mirada frente a la escuela como una entidad ajena y aislada de la familia, con el ánimo de hacer ver a los niños que los padres también son parte del proceso, que familia y escuela se complementan.

> *"La amistad con la escuela se desarrolla en la participación. Y los niños la descubren cuando, por ejemplo, la madre o el padre les dicen algunas noches: "esta noche voy a la escuela a discutir con los educadores" o "voy a la reunión del consejo o a construir un telescopio o a organizar la visita para ver un telescopio, o a preparar una salida o una fiesta"* (Malaguzzi, 2011, p.66).

A partir de estos elementos que se hacen evidentes desde la práctica, es posible comprender que la configuración de la subjetividad puede presentarse en dos vías, de acuerdo a las experiencias y relaciones que establece cada sujeto consigo mismo, con el otro y con el entorno. Por un lado, se destaca una subjetividad caracterizada por la adquisición de seguridad por parte del niño con base en la apropiación de los saberes; y por otro lado, se encuentra una subjetividad condicionada por relaciones de poder que implican las interacción con sus pares, con los docentes y con la familia, que pueden coartar la libre expresión, la creatividad y predisponen a la sumisión. *"Las distintas formas de interacción humana, o nos acerca a experiencias de emancipación, o nos pone en el contexto de la dominación y negación del otro"* (Alvarado 2014, p.39).

Un ejemplo de esto se encuentra en lo que refiere una madre al hacer un contraste entre su infancia y la de su hija: *"uno no tenía derecho a opinar, la verdad es esa, cuando uno estaba*

pequeño le tocaba a uno quedarse callado porque era ese respeto a los adultos, eso era terrible, uno no podía decir nada porque a uno le daba miedito… en cambio ahora ellos son tan espontáneos, que ellos que miedo, no les importa nada, ellos van diciendo" (María Bernal , Taller de Madres, Septiembre 11 de 2015).

Desde este marco es importante señalar cómo la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas les ha permitido situarse en un lugar desde donde se sienten en capacidad de relacionarse, interpelar al otro (pares, adultos) y actuar con propiedad, puesto que han potenciado su seguridad, sus habilidades comunicativas, sus interacciones y su autoestima. ABRAPALABRA contribuye a esta construcción de subjetividades a partir de diferentes escenarios de socialización, como son los propiciados por el juego, donde se materializan dichas interacciones.

c. El reconocimiento del juego como escenario que favorece la participación, la autonomía y el rol de niños y niñas en este contexto

El reconocimiento del juego como escenario radica en la capacidad del docente de leer las situaciones que emergen en los escenarios de juego, configurándose como un insumo para la planeación de su práctica pedagógica, pues allí encontrará intereses, necesidades, gustos, situaciones de vulnerabilidad, entre otros, que son pertinentes considerar para la formación y el empoderamiento de niños y niñas que transformen esa realidad.

En el juego se representa la subjetividad que los niños y niñas van construyendo, siendo la actividad rectora de la infancia, se considera el escenario privilegiado para la participación y autonomía, ya que a través de éste se disponen situaciones, recursos y espacios donde se favorecen las interacciones, la creatividad, la imaginación, la comunicación y la libertad de

atreverse. *"Toda actividad lúdica precisa de tres condiciones esenciales para desarrollarse: satisfacción, seguridad y libertad. Satisfacción de necesidades imperiosas, seguridad afectiva, libertad para atreverse"* (Malajovich, 2000, p.288).

Desde la experiencia de ABRAPALABRA se encontró que por su carácter abierto, dinámico, flexible, motiva a los niños y niñas a construir situaciones desde sus intereses, favoreciendo el acercamiento a fuentes de conocimiento y construcción de aprendizajes. *"Camilo ha aprendido mucho, me imagino que por medio de los cantos, que se ponen a cantar, a jugar, a armar rompecabezas, a ver videos educativos"* (Nidia Castillo, entrevista a madres, Octubre 4 de 2015); ante esto se resalta que *"muchos juegos son el campo de entrenamiento para una participación posterior en el trabajo con los adultos: aprendizaje de las propiedades materiales, desarrollo de las habilidades físicas, exploración del uso de las herramientas y cooperación socialo*" (Hart, 1993, p.26).

Para los niños y las niñas el juego es un motor que los convoca a diseñar y desenvolverse en diferentes situaciones, las cuales están mediadas por reglas que ellos mismos construyen, contextos que contienen en parte fantasía y en parte realidad. Se evidencia tras el taller de memoria con los niños y niñas, que pertenecen a cursos superiores, lo significativo que es para ellos el juego ya que les permite expresarse de diferentes maneras, representar la realidad e interactuar tanto con pares como con el entorno. Por tal motivo es importante la asociación que se hace de éste con la Educación Inicial, lo cual refleja agrado y añoranza: *"pasábamos por los salones haciendo diferentes actividades, jugábamos con las pelotas, con títeres y ahora uno solo hace escribir mucho, sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, tareas"* (César Patiño, grado cuarto, taller de memoria niños, Marzo 7 de 2015). Las madres también ven cómo "*el preescolar es sólo juego, ellos lo ven como un juego, aprender las letras, aprender a sumar de la*

manera que le enseñan con sus jueguitos, con todo eso ellos se sienten mejor así" (Olga López, Entrevista a Madres, Octubre 4 de 2015).

En los espacios de juego el niño siente que tiene el poder de escoger los escenarios, los materiales que le permitan crear y recrear ese mundo imaginario que él quiere, compartiendo con sus compañeros los roles y estableciendo las reglas a partir de negociaciones, reglas que por ser construcciones propias son respetadas por todos. Por esta razón, las docentes consideran que debe darse lugar al juego en el escenario pedagógico *"que ese juego sea tan significativo para ellos, que aprendan jugando que es lo que hace el niño, que es la naturaleza de él, es innato, viene con él, entonces lo que hacemos nosotros es que le permitimos al niño que esté dentro de su espacio, dentro de su dinámica"* (Andrea Coral, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

Ese juego en el escenario pedagógico está mediado por un sentido, lo que permite que realmente lleve a potenciar capacidades, construir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas, favoreciendo así la participación y la autonomía de los niños y las niñas en diferentes entornos; entonces, *"si el niño no puede explorar, buscar, investigar, difícilmente puede encontrarse frente a problemas desconocidos, con el deseo de afrontarlos o resolverlos solo; difícilmente podrá vivir la emoción de encontrar nuevas soluciones no ortodoxas y, sin embargo, eficaces"* (Tonucci, 2009, p.153).

A esto, las docentes comentan *"Sí, nos dedicamos a jugar, pero ¿por qué?, eso tiene un sentido, eso tiene una razón de ser, eso tiene unas bases teóricas en donde podemos sustentar por qué el juego es importante"* (Mary Luz Rúa, grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 de 2015), porque, *"¿Qué es el juego para un niño?, diría que es disfrutar de la realización de un deseo a través de los riesgos"*(Dolto. En Tonucci, 2009, p.153).

Desde este referente, se ve cómo los actores han construido una concepción de juego como escenario de participación y autonomía, como espacio de esparcimiento donde se suscitan diferentes relaciones e interacciones, contribuyendo a la reflexión acerca del reconocimiento de éste más allá de la instrumentalización, hacia una forma de expresión, socialización, apropiación y desenvolvimiento de los niños y las niñas. Así, para ABRAPALABRA el juego es el eje central a partir del cual el niño configura la subjetividad, siendo un elemento clave y estructural desde la riqueza que provee en cuanto a experiencias.

En el marco del análisis realizado a través de las anteriores categorías se comprende cómo aquellos saberes que han construido los actores frente a la formación para la participación y la autonomía implican que existe una mirada del niño y la niña como potencia, de la forma como construyen a partir del juego como experiencia; por este motivo, para hacer referencia a la participación y autonomía en Educación Inicial, ha sido importante cómo en el proceso de análisis cobró vida la mirada del desarrollo integral de los adultos hacia los niños, la construcción de la subjetividad de los niños y de los adultos desde el reconocimiento mutuo y el lugar que ocupó el juego no solamente para los niños sino para los docentes.

Incidencia de las prácticas pedagógicas en la formación de niños y niñas participativos y autónomos

Para el análisis de la incidencia de prácticas pedagógicas en la formación de niños y niñas participativos y autónomos, se tuvieron en cuenta tres categorías:

a. La intencionalidad de la práctica pedagógica

b. Diversidad de experiencias pedagógicas: entre el juego y el afecto

c. Rol del niño y la niña como sujetos activos en la práctica

a. La intencionalidad de la práctica pedagógica:

En el proyecto se evidenció como un elemento central la intencionalidad de la práctica y la transformación de ésta a lo largo del proceso. Se visibilizó a partir de la experiencia de las docentes que la comprensión del niño, la niña y el sentido de la Educación Inicial implicó una resignificación del proyecto en clave de la importancia de la planeación, el rol del docente y su impacto en la calidad de la educación, dado que la mirada del desarrollo integral del niño y la niña permeó la posibilidad de generar reflexividad sobre las actividades propuestas por el proyecto y el lugar del aprendizaje.

Es importante mencionar que ABRAPALABRA surgió con el objetivo de fortalecer los procesos lectoescritores de los niños y niñas de primer ciclo que tenían dificultades en ese campo, para ello se consolidó un equipo de trabajo que por medio de la transversalidad e integralidad pretendió superar lo que en un comienzo se denominó problemas raíz:

> "*En primer lugar nosotros trabajábamos en lo que se denominaba problema raíz, es decir, algunos de los niños y las niñas que tenemos en el preescolar y la primaria tienen problemas de aprendizaje o vemos que tiene algún otro tipo de problema que les impiden alcanzar los logros, las expectativas que nosotros tenemos con ellos, entonces con las maestras se hizo primero un registro muy juicioso de cuáles eran los problemas reales que tenían los niños, es decir, si un niño no hacia tareas. ¿Por qué no hacia las tareas?, posiblemente no tenía acompañamiento, posiblemente no veía bien, habían muchos posibles"* (Sonia Riveros, entrevista a pionera, Abril 23 de 2015).

Así, uno de los elementos centrales se encontró en el desplazamiento del proceso de lectoescritura como el eje del proyecto, dado que se ubicaba desde la carencia del niño y se

constituía en su finalidad pedagógica, para darle paso a un escenario donde la intencionalidad pedagógica se define desde una mirada sistémica, relacional sobre los procesos educativos, la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas y la comprensión de ellos como potencia. Esto hace evidente cómo se transforman las finalidades pedagógicas al interior de la práctica, pues *"la pedagogía, cuando goza de libertad suficiente y de buena suerte, puede moverse, soportar errores y retrasos, y es capaz de arriesgar intuiciones y elecciones originales"* (Malaguzzi, 2011, p.42).

Esa puesta centrada inicialmente en carencias y dificultades se relacionó con un marcado énfasis en la dimensión cognitiva y en la necesidad de mostrar resultados cuantitativos equiparables con metas relacionas con la deserción, la repitencia y la mortalidad académica, "*en la coordinación nosotros manejamos estadísticas y vemos que los índices de deserción y repitencia bajan significativamente, entonces vemos que el impacto está siendo mayor y nos damos cuenta que funciona*" (Sonia Riveros, entrevista a pionera, Abril 23 de 2015). Este discurso respondía a una visión de calidad educativa centrada en los índices como resultados, donde se daba prioridad a los contenidos, a la nota cuantitativa y a la estadística por curso como recurso estandarizado para medir la calidad educativa, que se transformó más adelante desde la cualificación docente.

Con respecto al rol del docente se identificó la importancia del proceso formativo, dado que se encontró que uno de los aspectos estructurales que contribuyó a la reflexión sobre la práctica fue la participación de las docentes actuales en un programa de maestría, lo que repercutió en el inicio de la transformación de sus prácticas pedagógicas a través de actividades significativas que propendían por el desarrollo humano integral, lo cual se materializó desde la planeación, contemplando procesos de desarrollo más allá de la propuesta por temas que se venía

implementando. "*Con respecto a lo que hemos trabajado en línea y en los seminarios nosotros sabíamos que el niño era integral, pero esa concepción del niño como potencia la comprendimos allá a partir de esto se permeo la planeación y la práctica cotidiana*" (Andrea Coral, grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 de 2015).

En este contexto cambia el discurso frente a la calidad, se pasa de medir índices hacia la construcción de sentido, donde se equilibra lo concerniente a la dimensión cognitiva con las demás dimensiones del desarrollo y se resalta la importancia de la planeación con sentido, esto, "implica procesos de diálogo y reflexión crítica que partan de "la experiencia humana concreta", y no de ejercicios de abstracción, categorización y trazado de mapas" (Dalbergh, Moss y Pence, 1999, p.172). De este modo, se diseñan las actividades bajo una intencionalidad de carácter integral, partiendo de los intereses de los niños y las niñas, con el fin de motivar y fomentar la participación, se trata de *"buscar mecanismos para hacer de la práctica pedagógica algo más interesante, más llamativo, mejor planeado para los niños y las niñas"* (Marcela Bogotá, grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 de 2015).

Por esta razón se rescata la configuración de un rol docente en tres sentidos: reflexivo, investigador y dialogante,

> "*Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo - la de enseñar y no la de transferir conocimiento-"* (Freire, 2008, p.47).

Primero, en el análisis se encontró que el sentido reflexivo de las docentes es algo que ha estado presente siempre en la experiencia, ya que este elemento ha dinamizado permanentemente

la práctica en la medida que tiene la capacidad de leer el entorno, de cuestionarse frente a la situación que está observando y así generar acciones en pro de transformar esas realidades: *"en la medida en que nos pensemos, en que todo el tiempo estemos cuestionando lo que hacemos, nos permite ser cada vez mejores" (Luz Dary Valencia, grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 d 2015).* La propia reflexividad llevo a una mirada más crítica, dialogante e investigadora, lo que permitió volver sobre la práctica para rescatar los elementos importantes y transformar aquellos que ameritaban un cambio de acuerdo a nuevas concepciones.

Segundo, el sentido investigador, ya que las docentes tienen la inquietud constante por innovar y buscar respuestas que las lleven a mejorar los procesos que desarrollan con los niños y las niñas para que trasciendan el aula de clase: *"el hecho de documentarse, el hecho de escribir, el hecho de pensar y repensar sobre la práctica que se está haciendo, pensando precisamente en los niños, en que los aprendizajes, en que las dinámicas, en que las rutinas, en que las actividades sean para ellos, en bienestar de ellos"* (Mary Luz Rúa, grupo focal docentes de preescolar, Septiembre 20 de 2015). Al respecto plantea Freire (2004) que: *"no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza […] mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad"* (p.14).

Este rol de investigador para las docentes del proyecto ABRAPALABRA, se dio a partir de la cualificación, ya que ésta abrió paso a la documentación que ampliaría la mirada sobre la práctica para volver sobre ella en un proceso hermenéutico, lo cual se constituye en una fortaleza que redunda en la práctica pedagógica tanto propia como la de los docentes que las acompañan. Esto lo reconocen docentes que no hacen parte del proyecto pero sienten que sus prácticas están

siendo permeadas *"es una ganancia muy grande ya que las niñas de preescolar están trabajando su maestría, entonces esto es una riqueza, no solo para ellas sino para los docentes que en este momento no estamos estudiando y que de todas maneras estamos interesados en aprender nuevas cosas*" (Hilda Clavijo, entrevista docente de primaria, Septiembre 25 de 2015).

En esta medida las docentes participantes de la experiencia pasaron de ser únicamente reflexivas a asumir un rol investigador y dialogante, permitiéndoles reconfigurar las prácticas desde otro escenario.

Tercero, dialogantes, ya que las docentes valoran el quehacer y el saber de sus compañeras, manifestando capacidad de trabajo en equipo, con lo cual enriquecen la propuesta: "*la importancia del trabajo en equipo de las profesoras, porque eso ha hecho que el proyecto, de una semillita muy pequeña que se generó inicialmente ya vaya en una experiencia mucho mayor"* (Ruth Isabel Rojas Neira, entrevista rectora, Abril 10 de 2015). Este trabajo en equipo permitió un diálogo de saberes donde se comparten experiencias y se generan nuevas formas de asumir la práctica pedagógica debido a la reflexión constante. *"El trabajo en equipo para mí ha sido un plus porque yo veo que las cuatro estamos en la misma onda, hemos concretado muchas cosas y eso va de la mano con el interés, una idea no la trabajo yo sola, sino que la comparto y que decimos si esa está chévere hagámoslo"* (Marcela Bogotá, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

b. Diversidad de experiencias pedagógicas: entre el juego y el afecto

En el marco de la práctica pedagógica se reconoció en ABRAPALABRA el juego como componente principal que favoreció la participación y autonomía de los niños y las niñas, por lo cual se constituyó en un eje transversal. También se encontró como elemento emergente la importancia de la experiencia del niño y la niña, pues desplegó para las docentes la posibilidad

de pensar el sentido de la innovación y de la potencia de otros espacios como el arte, la literatura y la exploración del medio. Esta diversidad de experiencias permite la construcción de conocimiento de los niños y las niñas, entendido no sólo como el saber desde lo cognitivo sino aquel que refiere lo socioafectivo y expresivo en el mismo nivel.

En este orden de ideas, el tener un abanico de posibilidades, de experiencias, a partir de los recursos, los espacios, motiva a los niños y niñas a conocer, a explorar, a crear, a imaginar, a expresar sus emociones, ideas, gustos y opiniones ampliando el acercamiento de experiencias que favorecen la construcción de conocimientos. Como plantea Malaguzzi (2011)

> *"Cuanto más diversas son las situaciones más o menos estructuradas de juego y de trabajo, más lo son las leyes intrínsecas y subjetivas de los materiales que se quieren descubrir; más múltiples, separados y articulados son los recursos que están en juego y las posibilidades interactivas con las cosas, los coetáneos y los adultos; más cálidas son las motivaciones y rica la red de elecciones y de experiencias no necesariamente vinculadas a una sola dirección* (p.22)

De igual forma, se rescata un componente afectivo, donde ABRAPALABRA ha consolidado una fortaleza, ya que sitúa las experiencias en el contexto de los niños y niñas, siendo significativo al propiciarse las relaciones e interacciones donde se hace evidente el afecto en diferentes formas, de tal manera que los aprendizajes no se den de forma aislada, por lo cual se logra mayor apropiación de los conocimientos e identidad con la propuesta.

> *"Es fundamental que los niños no solamente van a estar en un proceso de desarrollo descontextualizado sino contextualizado y eso les va a facilitar su aprendizaje, eso se me hace a mí fundamental, porque no se pone al niño a repetir sino a crear y a construir en contexto, eso va a contribuir a que el niño tenga un*

mayor desarrollo en sus procesos de pensamiento a nivel general, para mi esa es la riqueza" (Ruth Isabel Rojas Neira, entrevista rectora, Abril 10 de 2015).

Dicho componente afectivo es potencia en tanto los niños y las niñas se constituyen en protagonistas de sus procesos y la intencionalidad pedagógica permite que la experiencia tenga lugar en sus espacios, a partir de sus intereses y necesidades, otorgando importancia a la manera como los niños y niñas gozan y disfrutan las experiencias, reconociendo su voz y capacidades.

"Los niños –as- están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento" (SDIS, SED, UPN, 2010, p.76).

ABRAPALABRA, "*favorece los vínculos afectivos con la escuela [...] que el niño diga quiero ir y me peleo por ir a mi colegio es una actividad puntual, [...] que los niños se identifiquen con uno, que tengan pertenencia, identidad, afecto"* (Sonia Riveros, entrevista a pionera, Abril 23 de 2015).

Se resalta entonces la importancia de considerar el juego como escenario que potencia el aprendizaje, la participación y la autonomía:

"*A la pijamada cada uno llegó con su peluche, todos se acomodaron en las colchonetas y la profe Marcela les dijo que para antes de dormir iban a inventar un cuento, donde sus peluches iban a ser los protagonistas, ella inicia el cuento con un cocodrilo*

Marcela: El señor cocodrilo paseaba por el pantano buscando amigos para jugar, cuando de pronto… (hace silencio par que un niño continúe la historia).

Carlos: Se encontró con Woody que iba en su caballo y cocodrilo lo invito a jugar (Carlos se queda pensando, y de pronto dice) tiremos piedras al pantano para ver cuál llega más lejos.

Marcela: Mientras lanzaban piedras salta de una rama…
Karol: Mi oso!, él estaba durmiendo pero al escucharlos se despierta y él también quiere jugar y les dice que él es muy grande y tiene mucha fuerza, que si puede jugar con ellos.
Sofia interrumpe a Karol y dice y mi perrito puede meterse al agua y alcanzar las piedras que ellos tiran" (diario de campo el día y la noche, septiembre 4 de 2015).

Este ejemplo permite visibilizar que es más ameno, motivador e interesante para los niños y las niñas ya que se vinculan de forma natural y espontánea en las actividades que se les proponen abriendo espacios para la participación: *"más que enseñar participación, se deben promover espacios de socialización que permita explorar y conocer sus entornos de manera segura en relación con otros niños y niñas y con los adultos"* (Hart, 1993. En *SDIS, ICBF, UNICEF, CINDE, Save the Children, 2009.* p.36).

"*También se fortalece en la medida en que se propician espacios para el juego y la creatividad, entonces en el momento en el que ellos pueden elegir qué hacer, cómo hacerlo, que pueden organizar los juegos, que pueden interactuar desde esos juegos que uno les propone pero que ellos les ponen su toque, en esa parte son reconocidos y digamos que se podría hablar de participación*" (Andrea Coral, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

Reflexionar sobre la práctica desde una mirada investigadora, implica transformar la planeación, la cual tiene una intencionalidad pedagógica que aunque el niño no la reconoce, lo

envuelve, acercándolo de diferentes formas al conocimiento y permitiendo expresar sus emociones, utilizando diversos lenguajes como el juego y el arte. En ABRAPALABRA los centros de interés son una herramienta que permite alcanzar estos propósitos, *"estos espacios que conforman el plan de estudios han sido enriquecidos por el equipo docente con experiencias para los niños y niñas hacia el trabajo de las dimensiones del desarrollo integral"* (Luz Dary Valencia, grupo focal docentes preescolar, 20 septiembre 2015). En dichos centros de interés, el juego en complemento con el arte favorecen la expresión de la emocionalidad de los niños y las niñas. Aquí se refleja la importancia de tener varias formas de validar sus voces y la representación de las realidades en las cuales se desenvuelven. Un ejemplo de esta emocionalidad es lo descrito a continuación:

> *"Andrés se levanta y dice que su máscara es de furia – la hice porque me gusta estar así, yo siempre estoy rabón porque se ríen de mí y además yo me levanto con dolor de espalda porque las tablas son muy duras"* (Andrés Bonilla, diario de campo Agosto 20 de 2015).

La diversidad de posibilidades que ofrece el juego hace que niños y niñas entren en ambientes que les generan confianza en sí mismos, se muestran más seguros y pueden descubrir cualidades que en otros espacios no es posible visibilizar, por medio de la interacción con sus pares afloran los diferentes roles sociales, así algunos lideran y otros participan siguiendo las reglas que sus compañeros proponen.

Los aprendizajes que se generan en esos grupos son mucho más significativos ya que al estar entre pares, se evidencia cómo proponen, se organizan, logran negociar para conseguir los objetivos del juego y solucionar los conflictos que en él se presenta *"niños que, por primera vez, están tratando de negociar entre ellos cuestiones importantes"* (*Malaguzzi, 2011, p.111).* Por

tal motivo, en ABRAPALABRA, se pretende dar una intencionalidad a las actividades que las docentes planean diariamente, contribuyendo al diseño de ambientes de aprendizaje que propendan por ir más allá de la calidad educativa, hacia la construcción de sentido.

c. Rol del niño y la niña como sujetos activos en la práctica

A través de ABRAPALABRA se encontró que las docentes planean ambientes de aprendizaje intencionados donde se moviliza lo artístico y lo lúdico, disponiendo los materiales para que los niños y las niñas observen, manipulen, exploren y decidan sobre el uso que le van a dar. Dejar la libertad de organizar el juego, implica dar al niño y niña la oportunidad de ser activo en su proceso de construcción de conocimientos, de configuración de su subjetividad y de potenciamiento de su desarrollo integral. De esto puede dar cuenta la observación de un ambiente de aprendizaje, cuya intencionalidad fue reconocer la diversidad cultural del país a través de la exploración de algunos de sus elementos, como se describe a continuación:

> "*La docente organizó diferentes espacios: uno con materiales (botellas de plástico, papel silueta, colbón, tijeras, temperas, pinceles, piedras, tubos pvc, arena, palitos), otro con trajes (faldas, blusas, sombreros, pantalones, camisas, flores, espejos), otro con hojas, colores, lápices, tijeras. La docente ambientó el salón con música del folclor llanero y les proyectó un video donde se veía el paisaje, bailes, comidas, platos y tradiciones de la región Orinoquia"* (Diario de campo, 19 de Julio de 2015).

Ante esta intencionalidad pedagógica de la docente, propuesta en el marco del ambiente específico, se evidenció cómo las acciones de los niños se orientaron hacia la creación, la exploración y la interacción, lo cual permitió que los niños y las niñas asumieran un rol frente a la actividad:

> *"Antonio dice hagamos maracas. Dayana le dice que ensayaron el baile y que ahora quieren bailar el Mapalé. Arbey dice que hicieron los pasos pero que el de alzar la niña y darle vueltas era muy difícil. Daniela le dice: ¿Profe, mañana también podemos bailar con estas faldas?,...Luego se dirige al grupo que hizo los instrumentos haciéndoles la misma pregunta, ellos le muestran sus creaciones y cómo producen diferentes ruidos. Sofía le dice, profe podemos traer arroz de la casa para hacer otras maracas. La docente les dice que sí que pueden traer diversos materiales para armar las maracas"* (Diario de Campo, 19 de Julio 2015).

En este espacio, se favoreció la exploración al contar con diversos materiales que permitieron a los niños y niñas tener la libertad para escoger el rol que querían desempeñar, potenciando tanto su imaginación como las habilidades expresivas para representar diferentes situaciones desde el rol que estaban personificando.

También, se evidenció cómo este tipo de actividades potencian la capacidad de pregunta de los niños y niñas, motivación, exploración y habilidad de observación, estructurar esos espacios que para ellos pueden parecer no estructurados, fue la oportunidad que tuvo la docente para a partir de ese juego libre, observar los comportamientos, habilidades y aprendizajes que se generaron en esta experiencia y derivado de ello, organizar sus planeaciones, potenciar las habilidades observadas y orientar comportamientos hacia la negociación.

> *"Es importante que los agentes [adultos] aprendan a identificar las formas en las que los niños y las niñas más pequeños expresen sus intereses y opiniones para que así puedan favorecer su autonomía, lo cual implica aprender a escucharlos en el contacto físico y visual que realizan, en la forma como exploran su medio,*

> *en la manera como deciden sobre su entorno y las situaciones que se les presentan y en la forma como juegan"* (*SDIS, ICBF, UNICEF, CINDE, Save the Children, 2009,* p.39).

Otro aspecto que se resalta de ABRAPALABRA es la forma como a partir de las intervenciones de los niños y niñas, se generan nuevas actividades:

> "*Zaira la niña que dibujo caballos con sus compañeros le pregunta "¿Profe por qué en la Orinoquia hay tantos caballos?", ella responde: - "los utilizan como medio de transporte y también es costumbre realizar cabalgatas". En ese momento Esteban pregunta "¿Qué es cabalgatas?", ella responde, - "cuando se reúnen muchas personas en sus caballos y hacen recorridos por la región". Unos niños gritan "¡nosotros queremos hacer eso!" La docente propone traer de casa palos de escoba y comenzar a organizar una cabalgata"* (Diario de Campo, 19 de Julio 2015).

Es evidente la manera como la voz de los niños y las niñas es tenida en cuenta por la docente en la planeación, diseño y ejecución de actividades que enriquecen los aprendizajes, considerando múltiples lenguajes como el arte y el juego, a través de los cuales se favorece el acercamiento al conocimiento y que siendo éstos del agrado de los niños y niñas permiten que se desenvuelvan de mejor manera, apropiándose de las dinámicas y haciendo uso de los elementos de su entorno. En este aspecto se menciona que:

> *"resulta natural que los niños y las niñas dediquen una gran parte de su tiempo al acto de explorar, el cual está íntimamente relacionado con sus intereses, los diferentes ambientes en los que suelen encontrarse, los objetos y materiales que están a su alcance, sus experiencias previas o sencillamente las oportunidades*

que les ofrecen las personas adultas para hacerlo". (SDIS, SED, UPN, 2010, p.67).

En este sentido, se retoman las preguntas de los niños y niñas en clave de configurar intereses que son el pretexto para acercarse al saber de manera lúdica y asertiva. Cuando el docente tiene en cuenta esta curiosidad, motiva cuestionamientos que permiten desarrollar el papel del niño y la niña como investigadores:

"*Yo creo que la mayor riqueza que deja un proyecto como ABRAPALABRA es permitir que los niños investiguen, la investigación es fundamental, porque aunque dicen que los niños no investigan, los niños consultan y al consultar ellos están ya interiorizando una estrategia para aprender de otra manera, una estrategia para aprender más de lo que nos pueden brindar los profesores o los guías que nos están colaborando dentro de nuestro aprendizaje, entonces ellos lo que hacían era consultar sobre un tema, leer muchísimo y venir con cosas nuevas al salón, a decir: ¡ay! mire lo que encontré sobre este animalito…"* (Jenny Caraballo, entrevista a pionera, Abril 1 de 2015).

Validar las voces de los niños y niñas configura el escenario para la participación y el reconocimiento grupal a partir de la construcción de los saberes adquiridos. Por ejemplo:

"Felipe dice – "¿profe le puedo contar a mis amigos porque nosotros hicimos aviones?", ella le da la palabra y Felipe les dice a los niños que para ir a Villavicencio lo pueden hacer en avión (les muestra a sus compañeros el avión de papel que hizo junto a sus amigos". (Diario de Campo 19 de Julio 2015).

A partir del análisis se reconocen elementos que configuran el papel activo de los niños y las niñas, resaltando que son el juego y la actividad artística los que potencian esta subjetividad, al brindar los escenarios y herramientas para la expresión, la exploración y la interacción. De aquí, la importancia de reconocerlos y considerarlos en el contexto escolar:

> "*así como en el juego, en el arte los niños y las niñas en sus primeros años están estructurando e identificando múltiples lenguajes a través de los cuales se pueden expresar y comunicar. De allí la importancia del arte y el juego, que siendo inherentes a los niños y las niñas, les permiten construir su realidad y representarla de diferentes maneras*" (SDIS, SED, UPN, 2010, p.63).

En el marco de la práctica pedagógica se evidenció que el lugar del niño y la niña no era tan visible como sujeto activo en las primeras fases del proyecto, pero poco a poco, a partir de la reflexividad y los procesos de formación académica de las docentes se transformó la mirada de los niños y niñas, lo cual se reflejó en la planeación de los ambientes de aprendizaje, donde se da mayor importancia a lo que ellos proponen.

Aspectos que favorecen la articulación de la Educación Inicial a la Educación Básica Primaria desde la experiencia ABRAPALABRA

En el marco del reconocimiento del proyecto, se identifica su impacto a nivel institucional, desde la mirada y participación directa e indirecta de los actores que ven las fortalezas de ABRAPALABRA en cuanto a las prácticas llevadas a cabo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por esta razón, se decantan los aspectos relevantes que desde la propuesta pueden favorecen la articulación tanto en grados como en ciclos, desde una mirada relacional y en pro de

favorecer la calidad educativa desde la perspectiva de sentido, a la luz de las siguientes categorías:

a. Aspectos Pedagógicos: relacionados con la construcción de ambientes de aprendizaje, el rol del docente y el reconocimiento del niño y la niña como centro del proceso educativo
b. Aspectos de gestión curricular: relacionados con el lugar de la institución, las dinámicas de la planeación y la intencionalidad pedagógica
c. La vinculación de las familias en los procesos académicos

a. Aspectos Pedagógicos:

De acuerdo con el análisis se encontró que uno de los aspectos pedagógicos que puede fortalecer la articulación con otros grados es la construcción de ambientes de aprendizaje, puesto que en esta propuesta éstos son concebidos como *"ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encauce las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto"* (SED. s.a, p.24). Este panorama, enriquece la experiencia pedagógica y abre la puerta para que los grados primero y segundo de primaria inicien en la dinámica de integrar las áreas académicas en pro de generar escenarios para la construcción de conocimientos que sean más pertinentes para los niños y las niñas. *"Pienso que fue una gran ganancia que la institución aceptara trabajar por ambientes de aprendizaje"* (Jenny Caraballo, entrevista a pionera, Abril 1 de 2015).

Se resalta que en ABRAPALABRA se constituyen ambientes de aprendizaje, donde se potencia el desarrollo integral, se favorecen las distintas interacciones de los sujetos pedagógicos con el entorno, en un espacio flexible, permitiendo a los niños y niñas desenvolverse libremente y poder construir desde el mismo ambiente, a partir de sus intereses, capacidades y habilidades,

configurándose como una estrategia adecuada para los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este marco, "*se hace una ruta específica para los ambientes de aprendizaje, en los cuales nosotras proponemos diferentes escenarios a partir de los intereses de los niños y las niñas, disponemos diversos materiales y los niños proponen formas de interactuar con este tipo de espacios"* (Andrea Coral, Grupo focal octubre 20 de 2015).

Con el fin de cumplir con los objetivos de los ambientes de aprendizaje es importante tener en cuenta algunas facultades con las que debe contar el docente para favorecer la articulación. De acuerdo con lo reflejado en la información de esta sistematización se encuentran tres aspectos que debe tener un docente: disposición e interés en la articulación, motivación al cambio con actitud reflexiva y capacidad de trabajo en equipo.

En el primer aspecto, se considera que:

> *"la articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que produzca cambios bruscos de una etapa a otra; un proceso educativo debidamente organizado que favorezca la ampliación y el desarrollo del enriquecimiento del niño, expresado en una rápida adaptación a las nuevas condiciones a las que se encuentra"* (Rodríguez y Turón, 2007, p.2),

sin embargo, los actores reconocen que "*no es fácil en la medida que si uno no quiere, si uno no tiene la intención, la disposición no logra generar un trabajo articulado"* (Luz Dary Valencia, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015). Entonces, se asume que debe haber una disposición desde el docente para que sea abierto, flexible, creativo, que no se resista al cambio y por ende que se actualice o busque elementos que enriquezcan su práctica pedagógica.

En este sentido se ha hecho visible el interés que se ha despertado en otros docentes de ciclo uno, por involucrarse en algunas de las actividades que desde ABRAPALABRA se han propuesto, esto refleja que la disposición de los mismos permite dar pasos importantes en la articulación. *"Estamos viendo que están copiando las mismas prácticas, digamos, un profesor que siempre dictaba en el tablero y ahí se quedaba, ahora vemos que no es el mismo profesor, que el profesor ya está generando un ambiente de aprendizaje diferente*" (Sonia Riveros, entrevista coordinadora pionera, abril 23 de 2015).

"*No quedarnos con la educación tradicional, si no que aparte del aprendizaje significativo estamos aprendiendo algo nuevo con este proyecto que para nosotros es muy interesante, es muy enriquecedor"* (Hilda Clavijo, entrevista docentes primaria, septiembre 25 de 2015).

Así, *"la articulación supone prioritariamente construir para todos los alumnos un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a su experiencia escolar a lo largo de todo el sistema educativo y los coloque en mejores condiciones de sostener los cambios que toda etapa trae consigo"* (Azzerboni, 2006. En Wortley, 2012, p.8)

Desde la motivación del docente, se evidencian actitudes que reconocen su compromiso como la clave para la transformación y el cambio, "*es un proyecto que requiere compromiso, entrega y dedicación, la verdad, no es solamente las horas que uno le dedica dentro de la institución sino que eso necesita de mucha elaboración y preparación"* (Jenny Caraballo, entrevista a pionera, Abril 1 de 2015).

Esta actitud se ve enriquecida con lo que se denomina el docente investigador, es decir, aquel que a la luz de la reflexión sobre su práctica mantiene un interés por su cualificación constante:

> *"nosotras somos un equipo que todo el tiempo, en la medida en que reflexionamos lo que estamos haciendo, estamos dispuestas a estar innovando, indagando, preparándonos, cualificándonos, entonces salen talleres, cualquier cosa que salga nosotras queremos ir, porque nos interesa estar aprendiendo muchas cosas"* (Marcela Bogotá, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

Sin embargo en el contexto del análisis, es evidente como algunos discursos interiorizados, aprehendidos por los docentes, dificultan tanto la práctica de metodologías alternativas o innovadoras como el mismo proceso de articulación, debido a que se resisten al cambio, aferrándose a la forma como tradicionalmente han sido educados y han ejercido la profesión docente.

En este sentido, se requiere ampliar las miradas y las concepciones, de forma tal que repercutan en las intencionalidades y formas de acercar al conocimiento a los niños y niñas, pues al reconocerlos desde sus capacidades más que desde sus dificultades, potenciar el desarrollo integral y posibilitar escenarios de participación y autonomía, se logra construir prácticas pedagógicas consecuentes con las características de los niños y niñas superando las barreras de cursos y niveles.

Ante esto, se entiende que *"el desarrollo es un proceso continuo y ascendente que ocurre como resultado de la educación, y los logros que se producen en una etapa determinada tienen sus gérmenes en la anterior en términos de potencialidad, y sientan sus bases para la siguiente. En su decursar se hacen evidentes contradicciones que promueven el tránsito de una etapa a la otra" (*Rodríguez y Turón, 2007, p.2).

Otro aspecto relevante que se encontró en el análisis fue la importancia de considerar el trabajo en equipo de los docentes como un vehículo que permite diálogos de saberes en donde se puede ir construyendo una visión conjunta de educación: "*yo pienso que es importante que busquemos la manera de que los demás se enamoren de esto que estamos haciendo y podamos acercarlos un poco más para que todos hablemos el mismo lenguaje y podamos realmente llevar ABRAPALABRA más allá"* (Mary Luz Rúa, grupo focal docentes preescolar, octubre 20 de 2015).

De acuerdo con lo analizado desde las prácticas, el trabajo en equipo permite fortalecer el ejercicio docente por medio del intercambio de experiencias donde se comparten ideas, dificultades, logros, emociones, actividades significativas entre otros, lo que permite enriquecer y dinamizar las prácticas pedagógicas propias de cada docente.

> *"La articulación resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los alumnos y en las formas de enseñanza. Las cuales se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, el aprendizaje, las formas de mejorar y promover dicho aprendizaje"* (Wortley, 2012, p.12).

En los ambientes de aprendizaje tendientes a la articulación el papel de los niños y las niñas es fundamental desde su experiencia, visión y sentir, como se pudo evidenciar en esta parte del análisis de la sistematización. Es así como manifiestan la falta de articulación existente en el paso del preescolar a la primaria, ellos expresan la añoranza por la forma en que se abordaban los aprendizajes y que actualmente no se tiene en cuenta en la cotidianidad de su escolaridad. Este sentir fue relevante en la medida que se logró a través de un taller de memoria recoger la

voz de quienes fueron los protagonistas años atrás de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Los niños y las niñas naturalizan que dejar de lado las actividades vivenciales basadas en el juego y el arte hace parte del proceso escolar, dada la edad que ahora tienen *"porque ya crecimos,ahora somos grandes y tenemos más responsabilidades* – y esperan que los adultos recuerden que – *uno todavía tiene el niño interior"* (Kimberly Rojas, grado cuarto, taller de memoria, Marzo 7 de 2015), por lo cual esperan actividades similares que implican el disfrute y goce de todas las experiencias. Lo anterior genera una preocupación frente a la evidente ruptura en las actividades rectoras propias de la infancia, las cuales se desconfiguran en su paso a la primaria, siendo esto una invitación a los docentes para que los procesos de articulación se den pronto.

"No podemos pretender cargar al niño/a de obligaciones nada más por empezar la etapa, debemos darle la oportunidad de que se adapte a ese nuevo curso, haciendo que sea un poco similar a lo que hacían el año anterior, teniendo la ventaja de que pueden adquirir más conocimientos, pero no por ello debemos enseñárselos de forma más rígida sino siguiendo un poco las pautas de la etapa anterior, aspectos que les motive y a partir de estos presentar los conocimientos nuevos" (Cuenca, 2006, p.2).

Aunque bien la articulación entre preescolar y primaria, actualmente no se ha favorecido, puesto que cada ciclo ha atendido necesidades históricamente diferentes, si está en manos del docente el cambio partiendo de su actitud, concepciones y su hacer. En este contexto se evidencia cómo los elementos de la práctica pedagógica transversalizan todos los niveles educativos y no son exclusivos del preescolar, lo que permite ampliar la identidad pedagógica en un solo sentido.

b. Aspectos de gestión:

En esta categoría se encuentra como elemento principal los aspectos referidos al lugar de la institución, las dinámicas de la planeación y la intencionalidad pedagógica, los cuales se reconocieron como elementos importantes para la articulación

En el análisis se reconoce que es una fortaleza institucional la acogida de la política pública de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), ya que conllevó a la integración de diferentes aspectos como son los contextos y los diferentes grados y niveles educativos con el fin de buscar una transformación en las dinámicas educativas.

> *"La Reorganización curricular por ciclos como estrategia pedagógica, permite materializar acciones para alcanzar la excelencia educativa, respetando las singularidades de los Proyectos Educativos Institucionales y empoderando a las Comunidades con el fin de construir sus proyectos en contextos sociales y culturales particulares, atendiendo a los intereses, demandas y necesidades de su población escolar; para intentar responder a las exigencias educativas a las que nos conmina el nuevo milenio" (*SED. s.a, p.6).

Bajo este parámetro, inicialmente se implementaron diferentes estrategias que propendían por la organización integral de las áreas del conocimiento, lo cual dio origen a la formulación de ABRAPALABRA, bajo la modalidad de Campos de pensamiento. En ese momento se marcó un hito significativo, ya que, por un lado, se articuló la planeación, que inicialmente en los grados de preescolar se realizaba por asignaturas y, por el otro lado, se conformó un equipo docente encaminado al desarrollo de *"una propuesta que se enmarcó primero en la parte de integración y transversalidad, y poco a poco ha ido recogiendo elementos que la han enriquecido y que han tendido a beneficiar a los niños*" (Marcela Bogotá, grupo focal docentes transición, Septiembre 20 de 2015).

Sin embargo, la planeación por campos de pensamiento se hizo insuficiente al querer expandir la propuesta con prioridad en las capacidades y las estrategias articuladoras para la Educación Inicial (pilares), por lo cual el proyecto dio un giro a partir de la cualificación de las docentes en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que superó la planeación por temas hacia procesos: "*cuando llega el lineamiento pedagógico, nos damos cuenta que ya veníamos implementándolo sin saberlo, y por eso es fácil acogerlo en la práctica que veníamos realizando, además los campos de pensamiento ya no nos estaban articulando, porque hablábamos más de procesos por dimensiones"* (Andrea Coral, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

En este sentido se resalta la forma como la institución ha acogido algunas estrategias tendientes a la articulación y ha permitido los espacios para que las docentes se cualifiquen, sin embargo estas estrategias no han sido acogidas por la totalidad de los docentes, lo cual no ha permitido una articulación real. Es importante reconocer el lugar de la institución, pero cabe aclarar que ésta la conforman un grupo humano que debe apropiarse de las dinámicas que allí se plantean, disponerse y preparase para ello.

Otro aspecto a considerar para alcanzar la articulación, de acuerdo al análisis realizado, es la necesidad de coordinar de forma coherente la planeación curricular, donde haya relación entre todos los documentos que son el soporte de la práctica pedagógica, de manera que se puedan planear los ambientes de aprendizaje de forma transversal e integrada, tanto en su diseño como en su implementación y evaluación.

> *"La articulación en la educación significa lograr la unidad de ideas y acciones, lo que implica la necesaria integración entre todas las influencias educativas que recibe el niño durante su vida, porque es preciso coordinar el trabajo y las*

> *actividades a fin de unificar criterios y modos de actuación, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad"* (Franco, 2004. En Rodríguez y Turón, 2007, p.2).

Desde este planteamiento, se reconoce en voz de los docentes que:

> *"Es una dificultad para los profes de primaria diseñar un ambiente de aprendizaje integral, cuando tenemos un plan de estudios fragmentado por áreas, entonces cuando vamos a diseñarlo, sentimos que no es coherente el objetivo del ambiente con lo que nos piden en el plan de estudios y ni que decir de la evaluación, cuando tenemos que sacar notas de trece materias y más"* (Hilda Clavijo, entrevista docentes primaria, septiembre 25 de 2015).

El análisis entonces, muestra que debe darse un proceso bidireccional donde se coordinen las intenciones y acciones, tanto institucionales como de los docentes a fin de lograr la articulación entre grados y/o ciclos.

c. La vinculación de las familias en los procesos académicos

Esta es una categoría emergente, en la medida que no estaba contemplada desde el inicio en el planteamiento del proyecto de investigación, pero que surge del análisis de la entrevista y el taller de madres donde se hace explícito el interés por participar en las actividades que se generan al interior de la institución escolar.

Este aspecto resulta importante, en cuanto se contempla que el desarrollo humano infantil se da a partir de la relación entre los microsistemas en donde los niños y niñas se desenvuelven, buscando articular el ámbito familiar con el escolar.

De acuerdo con los actores esto puede favorecer los procesos escolares: "*es necesario que se sigan llevando los mismos procesos, en el mismo hilo, pero también es necesario vincular a los papás, porque es que los papás están descontextualizados y ellos apoyan las tareas de los niños como se las hicieron a ellos hace tantos años"* (Andrea Coral, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015).

La pertinencia de la vinculación de las familias con el ámbito escolar, radica en que se reconoce que ambos son escenarios de socialización, que deben apoyarse entre sí con el fin de crear lazos o redes que contribuyan a la garantía de derechos de los niños y niñas, a proveer entornos seguros y de aprendizaje y a crear un mundo de oportunidades para el desarrollo de las capacidades.

Así, en la medida en que la familia conozca la forma cómo desde la escuela se potencia la autonomía y la participación en sus hijos, se motivará en ella el interés por apoyar el potenciamiento del desarrollo integral. Entonces, *"una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos"* (Freire, 2004, p.48).

En la dinámica de participación de las madres en actividades significativas, se resalta el compromiso, la responsabilidad y el ejemplo, lo cual demuestra a los hijos las diferentes formas de relacionarse y desenvolverse en diversos contextos, "*porque los niños también sienten ese orgullo de ver a la mamá bailando, mi mama tiene el tiempo y también si no lo tuviera lo saca para esforzarse, para mostrar algo*" (Michell Lozano, Entrevista a madres, Octubre 4 de 2015). Esto evidencia el interés latente por parte de los padres en el desarrollo de actividades, que puede ser aprovechado en pro de fortalecer procesos en la escuela.

Sin embargo, emerge la inquietud de cómo vincular a las familias y generar una alianza que revierta en el beneficio de los niños y las niñas: *"lo que hemos hecho con los talleres de padres ha sido benéfico en la medida que ellos se dan cuenta cuál es nuestro trabajo y empiezan a apoyar desde la casa un poco más"* (Marcela Bogotá, grupo focal docentes preescolar, Septiembre 20 de 2015). Por este motivo queda abierta la posibilidad de crear escenarios concretos de interacción niños y niñas - familia – escuela en el entorno institucional.

Conclusiones

En el marco de la sistematización de la experiencia y de los saberes construidos por los actores, referidos a la formación de niñas y niños participativos y autónomos desde la Educación Inicial, a los aportes de una práctica pedagógica alternativa en dicha formación y a los aspectos que pueden llegar a favorecer una articulación vertical entre los grados que conforman un ciclo, se derivan las siguientes conclusiones:

En primera instancia, este proceso de investigación enriquece tanto la experiencia pedagógica como a los actores vinculados en ella, en la medida en que permitió recoger el desarrollo de la propuesta y así ampliar la perspectiva desde teorías estructuradas en el tema, que aportaron elementos a la práctica pedagógica y su sentido.

Se resalta también la validez de la mirada histórica y crítica asumida por las investigadoras, debido a que permitió reconocer en los niños y las niñas sujetos activos en los procesos de enseñanza aprendizaje, reflexionar sobre la práctica educativa, analizar la información recogida con el fin de mejorar y proyectar cambios a futuro. De esta manera, en torno al proyecto pedagógico ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, la sistematización evidencia saberes, perspectivas y sentires de los actores, desde sus voces y reflexión.

A continuación se explicitarán los hallazgos en clave de los objetivos propuestos para esta sistematización.

Frente a los saberes que han construido los actores (niñas, niños y adultos) con respecto a la formación en participación y autonomía:

Desde la voz de los actores se considera que para la formación en participación y autonomía en Educación Inicial, es necesario transformar la mirada que tradicionalmente se ha tenido de la educación y de la infancia, para lo cual es necesario que exista el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos integrales y sujetos de derechos, en proceso de desarrollo humano, que configuran subjetividades a partir de las relaciones que establecen consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Es saber de los niños y las niñas que en ABRAPALABRA son reconocidos como protagonistas de su proceso de formación, donde se tienen en cuenta sus intereses, por lo cual son considerados sujetos activos, con capacidades y voz propia de manera tal que se reconoce y se fortalece su potencia. Por ello muestran apropiación de los diferentes espacios ofrecidos en la institución educativa, ya que de manera lúdica participan, crean, gozan, expresan sus opiniones, emociones, sentimientos, sugerencias, interactúan con otros niños y niñas, con diversos materiales, con el medio que les rodea, desenvolviéndose de manera tranquila, espontánea, segura, creativa y propositiva.

Este reconocimiento genera un aprendizaje más significativo para los niños y las niñas, en la medida que logran involucrarse de manera más activa, apropiándose de la propuesta pedagógica y sus dinámicas, logrando permearla y transformarla desde su participación, adquiriendo un mayor grado de responsabilidad y compromiso frente a los mismos.

Desde los adultos, se configura el saber ante la manera de materializar dichos espacios, en pro de ofrecer la confianza, la seguridad, la libertad de expresión y las interacciones. También tener en cuenta las capacidades, habilidades, necesidades e intereses de los niños y las niñas para organizar las prácticas educativas. De esta manera, se trabaja en torno al juego como actividad rectora de la infancia y tendiendo a potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En este contexto, para la formación de niños y niñas participativos y autónomos, se deben generar espacios en donde se configuren subjetividades que reconozcan al otro, busquen beneficios comunes y logren la transformación de realidades. En este sentido, ABRAPALABRA trascendió las expectativas de centrar sus procesos en desarrollar la dimensión cognitiva, para darle relevancia real y transformadora a las dimensiones socio- afectiva y expresiva, reconociéndolas como potenciadoras de participación y autonomía.

Los escenarios de juego y expresión artística son ideales para el desarrollo de la participación y la autonomía en tanto que permiten a niños y niñas poner en juego su capacidad para negociar, crear, imaginar, expresar y validar su voz en relación con la voz del otro.

La subjetividad del adulto también se transforma en la medida en que reflexiona sobre sus saberes y esto se refleja en la relación que establece con el niño y la niña, haciendo hincapié en las capacidades más no en las deficiencias, permitiéndole ser y hacer dentro de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frente a la incidencia de la práctica pedagógica en la formación para la participación y la autonomía.

La construcción de nuevos saberes por parte de los miembros de la comunidad educativa, lleva a la transformación de las prácticas pedagógicas en la medida en que los docentes reconocen en los otros (niños, niñas, colegas, padres) interlocutores válidos, y al mismo tiempo al enriquecimiento de las mismas en beneficio de los niños y las niñas, puesto que observa su realidad de forma crítica, la reflexiona (evalúa) y en consecuencia la transforma.

La mirada crítica y reflexiva de los docente frente a la práctica pedagógica conlleva a asumirla, reconociendo los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños y las niñas, de manera tal que se encuentre sentido al qué, cómo y para qué enseñar, reflexionando sobre las acciones educativas encaminadas a aprendizajes para la vida, que día a día se retroalimentan con la experiencia misma.

La crítica, la reflexión y la transformación de dicha realidad, también se ven permeadas por diferentes oportunidades de cualificación que permiten fortalecer la mirada integral de los procesos de desarrollo humano, otorgándole una nueva identidad a la propuesta, direccionándola hacia la formación en participación y autonomía desde la primera infancia.

En este sentido, el desarrollo de la experiencia ABRAPALABRA, ha permitido que los niños y niñas se empoderen de su propio desarrollo, haciéndolos protagonistas a través del ofrecimiento, planeación y diseño de diversidad de experiencias intencionadas a partir de sus intereses y motivaciones, que permiten el potenciamiento de sus capacidades y, por supuesto, su desarrollo integral.

Es importante facilitar escenarios para la configuración de subjetividades, a partir de experiencias diversas donde se resaltan el juego y el arte como lenguajes propios de la primera infancia. Esto permite que los niños y niñas se vinculen de forma afectiva y espontánea, logrando construir sus propios saberes, frente a la forma de verse, sentirse y actuar en la construcción de sus propios aprendizajes; además se fortalece la seguridad y confianza en sí mismos, la capacidad de negociación y la construcción de reglas para llegar a acuerdos.

Para ABRAPALABRA los niños y las niñas son el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo su voz (diversas expresiones) reconocida y validada, lo que redunda en una participación motivada desde sus intereses y capacidades, lo que les permite actuar, intervenir, proponer y negociar más allá del espacio físico de la escuela.

Desde ABRAPALABRA se fortalecen las capacidades, las habilidades y las destrezas que poseen los niños y niñas, viendo en éstas oportunidades de potenciamiento de los aprendizajes y de generación de experiencias significativas, transformando así la idea de centrarse en la carencia como una debilidad a ser superada, con el fin de resaltar y fortalecer lo positivo de cada niño y niña y no continuar en la dinámica de dar prioridad a las falencias.

Frente a los aspectos que pueden favorecer la articulación con los demás grados del ciclo

Si bien es cierto que esta es una propuesta que puede llegar a ayudar a superar brechas, se requiere de un trabajo mancomunado entre docentes donde se aclaren las intencionalidades de cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta cada contexto, asumiendo una actitud flexible frente a los cambios, también es importante que así como la política plantea un trabajo transversal y globalizado le permita al docente hacer sus prácticas en esta misma dirección ya que aún persiste

el currículo por áreas lo que fragmenta el conocimiento y le genera incertidumbre a la hora de mostrar resultados.

La experiencia pedagógica ABRAPALABRA va en línea con lo propuesto desde la Secretaría de Educación en la Reorganización Curricular por Ciclos, ya que contempla tiempos y espacios de aprendizaje más flexibles, por lo cual los actores de la propuesta consideran que es necesario partir de estas políticas, que ya están siendo implementadas en la institución, para generar la vinculación de otros docentes.

En el colegio Técnico Tomás Rueda Vargas se reconoce el valor de la experiencia ABRAPALABRA, por lo cual se generan espacios de socialización e interacción entre docentes para buscar la articulación en ciclo uno y así lograr que las prácticas pedagógicas de todo el ciclo se vean permeadas por esta experiencia. De esta manera, se reconoce el interés que se ha despertado en docentes de otros grados por saber cómo se ha venido desarrollando la experiencia; este es un factor que inicia el acercamiento de ellos hacia la propuesta, con lo cual se valora la oportunidad de vinculación y articulación. Aquí es importante resaltar la disposición de los docentes ante las situaciones de cambio en torno a las dinámicas, el trabajo en equipo y la comunicación.

Depende del docente que dicha articulación sea una realidad, pues es él quien planea, diseña y dispone los escenarios en concordancia con las disposiciones institucionales y las orientaciones en las políticas públicas. Para ello, se requiere que el docente desde su rol movilice las ideas, percepciones, concepciones y acciones configurándose como un sujeto reflexivo, investigador y dialogante.

Los ambientes de aprendizaje se convierten en una excusa que permite generar posibilidades de integración, de forma tal que se supere la idea de los contenidos como eje central del proceso de formación, otorgando el mismo nivel de importancia a todas las dimensiones, esto conlleva un desarrollo integral, independientemente del nivel o grado que se curse. Así, los ambientes de aprendizaje en ABRAPALABRA estimulan y fortalecen todas las dimensiones de desarrollo, despertando el interés de los niños y las niñas de diferentes grados sin que estos sean exclusivos de los niños de primera infancia.

Se reconoció el interés de las familias por vincularse a los procesos llevados a cabo en la institución educativa, en este sentido llegan a favorecer la articulación tejiendo redes de comunicación entre los diferentes sistemas donde se desarrollan los niños y las niñas.

Recomendaciones

A manera de recomendaciones se enuncian algunas ideas que devienen de la sistematización y que se consideran claves para fortalecer la experiencia pedagógica ABRAPALABRA: Una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial:

Mantener una concepción de niño – niña desde una perspectiva emancipadora, como lo plantea Bustelo (2011) desde la posibilidad de un nuevo comienzo, que suscite diferentes reflexiones en torno a lo que a ello se refiere, de manera que se propongan acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo de sus capacidades que incidan en la mirada crítica y transformación de su realidad.

La Secretaría de Educación Distrital, debe continuar generando espacios de cualificación docente que reviertan en beneficios para los niños y las niñas y, por ende, para instituciones

educativas. Así mismo, se recomienda hacer un seguimiento a las investigaciones llevadas a cabo por los docentes con el objetivo de hacer acompañamiento y promover la socialización y divulgación de las mismas, motivando a los docentes a construir propuestas innovadoras y alternativas que les permitan trascender a otros espacios académicos que les posibiliten reconocimiento y bienestar.

La Institución Educativa Distrital, debe seguir apoyando a los docentes que tengan la iniciativa de construir propuestas innovadoras y alternativas disponiendo los espacios para la cualificación y socialización de dichas propuestas.

Así mismo se recomienda continuar la búsqueda de alternativas que posibiliten la articulación entre ciclos superando brechas e intentando hablar los mismos lenguajes, para ello es necesario generar espacios de encuentro de docentes en donde se tenga la posibilidad de poner en dialogo las experiencias, los saberes, frente a lo que se enseña, como se enseña y para que se enseña, en esa medida lograr consensos en donde todos se sientan partícipes y se apropien de la estrategia haciendo de su discurso algo consecuente con su práctica.

La escuela como un entorno abierto, lúdico, escenario de socialización, debe suscitar experiencias de exploración, manipulación de materiales concretos, experiencias sensoriales y fortalecer los vínculos afectivos para favorecer la apropiación y el desenvolvimiento de niños y niñas en diferentes situaciones.

Se invita a los docentes a desarrollar la iniciativa por escribir sobre su práctica con el objetivo de generar reflexiones que lo lleven a mejorar y realimentar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, a socializar tales reflexiones con sus pares de manera que generen diálogos de saberes y construcción de conocimiento en el ámbito pedagógico.

Desde las percepciones, comentarios y sugerencias de las madres, debe favorecerse la integración de las familias al contexto escolar, donde se contribuya a afianzar los lazos entre el hogar y la escuela, contribuyendo al potenciamiento del desarrollo integral de los niños y niñas. Este proceso debe incluir actividades lúdicas, teniendo en cuenta las características de los niños y las niñas, la participación en actividades cotidianas, la realización de talleres que orienten el apoyo extracurricular, entre otros.

Anexos

Instrumentos para la recolección de información

Anexo 1: Entrevista semiestructurada a la rectora (10 abril de 2015)

1. ¿Qué conoce del proyecto ABRAPALABRA?
2. ¿Cómo cree que este proyecto incide en el desarrollo de los niños?
3. ¿Cómo ha percibido el rol de las profesoras en el proyecto?
4. ¿Qué fortalezas evidencia en este proyecto?
5. ¿Qué aspectos del proyecto pueden ser un referente para los otros ciclos?
6. ¿Considera que este tipo de proyectos pueden articularse a otros ciclos?
7. Desde su perspectiva como rectora ¿Cómo considera que ABRAPALABRA favorece a la institución?
8. ¿Conoce de la existencia de experiencias similares en otras instituciones educativas?

Anexo 2: Entrevista semiestructurada a los pioneros (Sonia Riveros – Jenny Caraballo) (23 de abril de 2015)

1. ¿Qué es ABRAPALABRA?
2. ¿Recuerda cómo inicio el proyecto?
3. ¿Recuerda con qué objetivo se propuso el proyecto?
4. ¿Cómo fue su experiencia durante el tiempo de participación en el proyecto?
5. ¿Cómo incidió el proyecto en sus prácticas pedagógicas?
6. ¿De qué manera el proyecto incidió en los niños y las niñas?
7. ¿De qué manera ABRAPALABRA favorece en el desarrollo de los niños y las niñas?
8. ¿Conoce los cambios que ha tenido el proyecto desde su creación?

9. ¿Considera que este tipo de proyectos pueden articularse a otros ciclos?
10. Desde su perspectiva como actor ¿Cómo considera que ABRAPALABRA favorece a la institución?

Anexo 3. Entrevista semiestructurada a la docente Hilda Clavijo, profesora de primaria (7 de octubre de 2015)

1. ¿Qué sabe del proyecto ABRAPALABRA?
2. ¿Encuentra alguna diferencia entre los niños y niñas que han hecho el proceso y los que no?
3. ¿Qué tipo de habilidades potencia esta propuesta?
4. ¿Desde su quehacer pedagógico, cómo podría aportar a esta propuesta?
5. ¿Cuándo fuiste participe de esta propuesta lo implementaste en tu curso?
6. ¿Qué actitudes percibe en los niños y niñas que participaron del proceso?
7. ¿Qué elementos considera que podrían enriquecer a la propuesta?

Anexo 4. Entrevista semiestructurada a madres de familia (de niños que participan en la propuesta (4 de octubre de 2015)

1. ¿En primer lugar nosotras quisiéramos saber por qué decidieron matricular a sus hijos en este colegio?
2. ¿Por qué es importante el preescolar?
3. ¿Ustedes creen que a sus hijos les gusta venir al colegio?
4. ¿Bueno, ustedes nos han contado algo de lo que les cuentan los niños, pero quisiéramos saber si los niños les cuentan cosas de lo que hacen aquí en el colegio?

5. ¿Bueno, ustedes ven ciertos problemas allá de bachillerato, pero por lo menos problemas de los chiquitos qué tipo de problemas tienen?
6. ¿Ustedes encuentran alguna diferencia entre cuando sus niños grandes hicieron preescolar y ahorita con los pequeñitos que tiene en preescolar, encuentran alguna diferencia? Como eran antes y como son ahora? O no ven diferencia?
7. ¿Cómo perciben el preescolar de ahora con el de hace unos años?
8. ¿Consideran o creen que algunas de las actividades que hacen los niños aquí en el colegio los ayudan a ser más independientes?
9. ¿Consideran que sus hijos son tomados en cuenta para desarrollar las actividades que hacemos? Creen que nosotras tomamos en cuenta a su hijos para planear las actividades que hacemos?
10. ¿Qué aprendizajes ven ustedes que han logrado los niños acá en el colegio, los niños de preescolar, los que están en jardín y en transición?
11. ¿Creen que los padres podrían involucrarse más en las actividades que se planean en el colegio?
12. ¿Consideran que existen aspectos por mejorar o por fortalecer en las actividades que se realizan en el colegio? Cómo mejorarían o qué mejorarían?

Anexo 5. Taller de memoria con los niños y niñas de primaria que participaron de la experiencia. (7 de marzo de 2015)

1. Convocatoria al taller.
2. Desarrollo de la actividad:
    a. Presentación de fotos con fondo musical para evocar experiencias significativas y momentos vividos en el preescolar.

b. Organización por subgrupos para rescatar recuerdos, percepciones, ideas a partir de los recuerdos evocados.

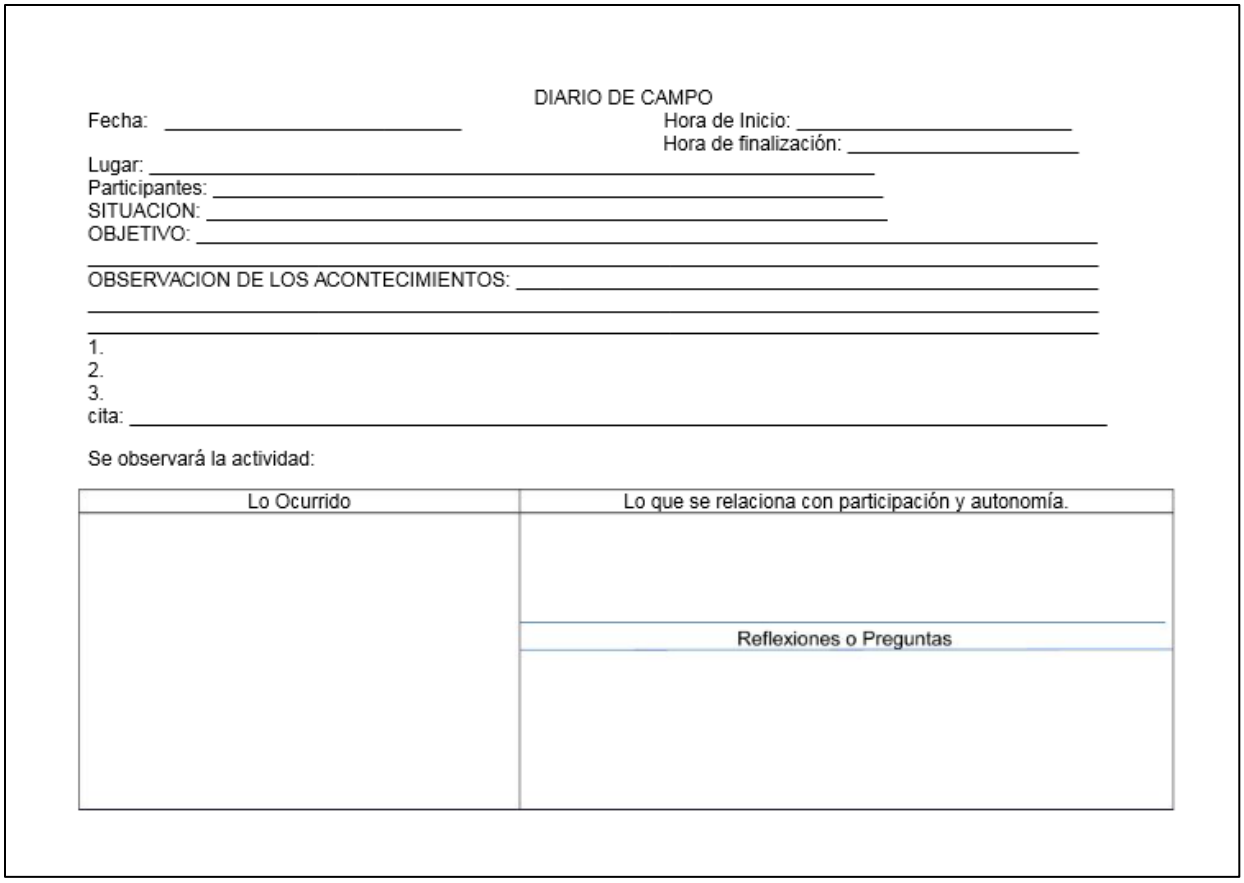
c. Rincones rotativos: actividades dirigidas de pintura, modelado de arcilla, expresión corporal y literatura (solo niños y niñas de tercero y cuarto)

Anexo 6. Grupo focal con las docentes de preescolar (20 de Septiembre de 2015)

1. ¿Cómo les parece la propuesta ABRAPALABRA?
2. ¿De qué forma la han implementado?
3. ¿Qué beneficios les ha traído la propuesta?
4. ¿Qué tropiezos han tenido?
5. ¿Qué tipo de habilidades cree que potencia esta propuesta
6. ¿Considera usted que este tipo de propuestas potencian la participación y la autonomía de los niños y niñas?

Anexo 7: Observación participante. Formato de diario de campo

Se observó el quehacer diario de los niños y niñas que participaron de la propuesta, tomando apuntes de situaciones relevantes que se observen. (Diario de campo)



DIARIO DE CAMPO

Fecha: _____ Hora de Inicio: _____

Hora de finalización: _____

Lugar: _____

Participantes: _____

SITUACION: _____

OBJETIVO: _____

_____

OBSERVACION DE LOS ACONTECIMIENTOS: _____

_____

_____

1.

2.

3.

cita: _____

Se observará la actividad:

Lo Ocurrido	Lo que se relaciona con participación y autonomía.
	Reflexiones o Preguntas

Anexo 8. Taller de Madres

Primer momento: rompe hielo:

Se dispone el espacio con fotos de los niños y niñas alusivas a actividades significativas.

Se las invita a realizar movimientos con cada parte del cuerpo y luego a realizar desplazamientos observando las fotografías y saludando a las otras madres participantes, de manera tal que se favorezca una ambiente para la interacción.

Segundo momento: evocar:

Recordar el grado de escolaridad menor, ¿cómo fue una jornada de colegio cuando usted era niña?, escribirlo o dibujarlo

¿Cómo se imaginan un día de colegio de sus hijos?, escribirlo o dibujarlo

Socialización

Tercer momento: pregunta

¿Qué considera que ha aportado la experiencia del preescolar a la formación de sus hijos(as)?

Trabajo grupal

1. Relación en otros espacios. ¿Cómo interactúa en parques, bibliotecas, centros comerciales, otros espacios abiertos?
2. Relación con la familia: ¿cómo se relaciona en casa, con la familia cercana y/o extensa?
3. Relación con pares: ¿Cómo inicia los juegos? ¿Cómo se relaciona con otros niños y niñas?
4. Toma de decisiones: ¿Cómo expresan emociones, sentimientos, opiniones, desacuerdos…? ¿Los niños proponen?

Socialización y conversatorio.

Cuarto momento: transformando realidades

¿Es posible escuchar más a los niños y las niñas?

¿Cómo podemos abrir espacios para escuchar las opiniones, sentimientos, emociones, sugerencias…de los niños y niñas

Bibliografía

Acosta, A. y Pineda, N. (2007). Ciudad y participación infantil. Capítulo 6. En: participación infantil y juvenil en América Latina. Coordinadoras Yolanda Corona y Maria Eugenia Linares. UAM – Childwatch International Research Network – Universitat de Valencia

Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. En: Revista Internacional Magisterio. N° 38 Organización Escolar por ciclos. Abril – Mayo 2009. Bogotá

Alvarado, S. (2014). Socialización política y construcción de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Siglo del hombre, editores. Universidad de Manizales – CINDE. Manizales

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo Humano. Paidós, Ibérica. Barcelona

Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI editores. Argentina

Cleghorn, A. Prochner, L. Hoyos, L. Isaza, L. (2014). Matices de la globalización en los entornos para la primera infancia. Concordia University, University of Alberta, CINDE. Bogotá

Corona, Y. y Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. Universidad Autónoma Metropolitana, COMEXANI, UNICEF, Ayuda en Acción México. México

Cruz, J. y Velandia, M. (2012). Influencia de las representaciones sociales de participación infantil en las prácticas dadas al interior del hogar y la escuela. UPN – CINDE. Bogotá

Cuenca, M. (2006). La odisea de la Educación Infantil a la Educación Primaria. Encuentro Educativo: Revista de Enseñanza y Educación. Ciudad de La Habana.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. (2004). Recorriendo San Cristóbal. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Dahlberg, G. Moss, P. y Pence, A. (1999). Más allá de la calidad en educación infantil. Grao. Barcelona

Espinosa Gómez, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento postmoderno. Revista Infancias imágenes. Julio - Diciembre 2013

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. Buenos Aires

Froebel, F. (1826). La educación del hombre. (Traducción al español de Luis de Zuleta). Jorro. Madrid. 1900

Garzón, J. (2012). Documento de referentes y recomendaciones para la identificación y sistematización de experiencias pedagógicas significativas en Educación Inicial en el marco de una atención integral. Informe Final. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber: Reflexiones Freirianas en torno a las claves de sistematización. En: La Piragua N° 23. Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 39 - 49

Guzman, F. y Vargas, D. (2012). Incidencia de la Educación Inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en Bogotá en el sector de Bosa. UPN – CINDE. Bogotá

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Editorial Gente Nueva – UNICEF. Bogotá

Huizinga, J. (1987). Homo Ludens. Alianza. Madrid

Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. Tarea. Lima

Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. En: La Piragua N° 23. Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 7 - 16

Luchetti, E. (S.A). Hagamos un trato (articulación Jardín/ 1° EGB). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net

Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro – Rosa Sensat. España

Malajovich, A. (2000). Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Paidós. Argentina

Malajovich, A. (2006). Experiencias y reflexiones sobre educación. Una mirada latinoamericana. Siglo XXI editores. Argentina

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el preescolar. Bogotá

Novella, A. (S.A). Formas de participación infantil: La concreción de un derecho. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/ViewFile/165587

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano. Paidós. España

Piaget, J. y Heller, M. (1968). La autonomía en la escuela. Lozada S.A. Buenos Aires

Presidencia de la República. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá

Rodríguez, C. y Turón, C. (2007). Articulación Preescolar – Primaria: recomendaciones al maestro. Revista Iberoamericana de Educación Nº 44/4 – 10 Noviembre de 2007

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ediciones Paidós. Barcelona

Sarlé, (2012). Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. Juego y educación infantil. Ed. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola. Recuperado de http://www.fnv.ar/descargas/juego y educacion infantil.pdf

Secretaría de Educación Distrital – SED. (2007). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento matemático. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Secretaría de Educación Distrital – SED. (2007). Organización Escolar. Primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a segundo de primaria. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Secretaría de Educación Distrital. (s.a). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo Humano integral. Volumen 3. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Secretaría Distrital de Integración Social- SDIS, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF, UNICEF Colombia, The Save the Children, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. (2009). la participación infantil en el desarrollo de niños y niñas. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Secretaría Distrital de Integración Social- SDIS, Secretaría de Educación Distrital- SED, Universidad Pedagógica Nacional- UPN. (2010). Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá

Secretaría Distrital de Planeación. (2011). Monografías de las localidades Distrito Capital. Localidad San Cristóbal. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de http://www.bta.gov.co/localidades/san-cristobal

Soto, C. y Violante, R. (2010). Didáctica de la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

Tamayo, A. (2009). Fundamentos de la enseñanza por ciclos. En: Revista Internacional Magisterio. N° 38 Organización Escolar por ciclos. Abril – Mayo 2009. Bogotá

Tomás Rueda Vargas IED. (2009). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana. La ciudad de los niños. En: Revista de educación. Número extraordinario. Pp 147 – 168

Wortley, C. (2012). La articulación: algunas ideas para reflexionar. Ministerio de Educación, Cultura, Cienbcia y Tecnología. Argentina

Zabalza, M. (1996). Calidad en la educación infantil. Narcea. Madrid