

**Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia del colegio Simón Rodríguez IED.**

**Vanessa Díaz Tarazona**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de educación  
Licenciatura en Educación Especial**

**Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación  
Línea de investigación Cultura, educación y política.**

**Bogotá, 2024**

**Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia del colegio Simón Rodríguez IED.**

**Vanessa Díaz Tarazona**

**Asesora:**

**Angélica Briyith Fresneda Patiño**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de educación**

**Licenciatura en Educación Especial**

**Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación**

**Línea de investigación Cultura, educación y política.**

**Bogotá, 2024**

### **Dedicatoria**

*Quiero dedicar este trabajo que con esfuerzo fue posible gracias a mi mamá Luz Helena Tarazona, mi abuelita Carmen Josefa que se sentó conmigo a tejer los muñecos y me acompañó hasta tarde cuidándome y motivándome a seguir. Por último, le dedico este trabajo a mi papá Jesús Manuel Diaz que ya no se encuentra físicamente en este plano terrenal, me motivó desde niña a que fuera feliz y seguramente me cuida, gracias por ser mi motor y mi esperanza de ser una gran maestra.*

### **Agradecimientos**

*Agradezco inicialmente a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme el sueño de ser maestra en Educación Especial y permitirme formarme en la casa de los maestros de este país, a su vez agradezco a cada maestro que estuvo desde el primer hasta el último semestre en la universidad, en especial a mi maestra y tutora Angélica Fresneda quien me invitó a soñar con este proyecto.*

*Extiendo mis agradecimientos a la comunidad educativa del Simón Rodríguez, en particular a los niños y niñas de primera infancia de la sede B y a las maestras de primera infancia, por permitirme habitar las clases y posibilitarme soñar y aprender en sus aulas.*

*Le agradezco en especial a Henry Sebastián por acompañarme en la lucha diaria y a mis amigos más cercanos por escucharme a lo largo del proceso universitario.*

*Por último, agradezco a mis mascotas que cada noche se acostaron a mi lado fielmente mientras sentía un colapso de ideas, gracias a todos ellos soy la persona que soy y la mujer y maestra que deseo Ser.*

## Tabla de contenido

|   |            |
|---|------------|
| <b>Contextualización.....</b>   | <b>9</b>   |
| Macro contexto.....   | 9          |
| Meso contexto .....   | 10         |
| Procesos de educación inclusiva .....   | 11         |
| Los niños y niñas de primera infancia – Sede B. ....                          | 13         |
| <b>Planteamiento del problema .....</b>                                       | <b>15</b>  |
| <b>Objetivo General:.....</b>   | <b>19</b>  |
| Objetivos específicos: .....  | 19         |
| <b>Justificación .....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>Marco de antecedentes .....</b>  | <b>22</b>  |
| <b>Marco teórico .....</b>  | <b>36</b>  |
| Construcciones sobre las infancias.....                                       | 36         |
| Literatura infantil.....  | 43         |
| Sujeto y subjetividad .....   | 51         |
| Subjetividad política infantil .....  | 56         |
| Diferencias en la educación “Disidencia de la normalidad y anormalidad” ..... | 61         |
| Puntadas pedagógicas hacia la concientización .....                           | 68         |
| <b>Marco Metodológico .....</b>   | <b>74</b>  |
| Fases del proceso investigativo .....   | 75         |
| Técnicas e Instrumentos .....   | 77         |
| Articulación línea de investigación .....                                     | 79         |
| <b>Propuesta pedagógica investigativa: El poder de las diferencias .....</b>  | <b>81</b>  |
| Objetivo general .....  | 82         |
| Objetivos específicos.....  | 83         |
| Estructura de la propuesta .....  | 83         |
| Fases de la propuesta pedagógica.....   | 85         |
| <b>Análisis de resultados .....</b>   | <b>96</b>  |
| Diferencias en primera infancia, normalidad e individualización.....          | 98         |
| Diferencias y acciones colectivas.....  | 113        |
| Abriendo la puerta a la construcción de mundos posibles .....                 | 125        |
| Apuestas que posibilitaron la concientización .....                           | 138        |
| <b>Conclusiones .....</b>   | <b>148</b> |

|                    |     |
|--------------------|-----|
| Proyecciones ..... | 153 |
| Referencias.....   | 154 |
| Apéndices .....    | 154 |

### Lista de Figuras

|  |            |
|--|------------|
| <b>Figura 1:</b> <i>Georreferenciación del del Colegio Simón Rodríguez IED.....</i>              | <b>10</b>  |
| <b>Figura 2:</b> <i>Ciclos de la investigación .....</i>   | <b>76</b>  |
| <b>Figura 3:</b> <i>Estructura de la propuesta pedagógica, El poder de las diferencias .....</i> | <b>83</b>  |
| <b>Figura 4:</b> <i>Desarrollo de las sesiones fase 2 .....</i>                                  | <b>92</b>  |
| <b>Figura 5:</b> <i>Desarrollo sesiones fase 3 .....</i>   | <b>94</b>  |
| <b>Figura 6:</b> <i>Imágenes Semana Simonista sede B .....</i>                                   | <b>95</b>  |
| <b>Figura 7:</b> <i>Imágenes Semana Simonista sede C .....</i>                                   | <b>96</b>  |
| <b>Figura 8:</b> <i>Proceso de análisis de datos .....</i>                                       | <b>96</b>  |
| <b>Figura 9:</b> <i>Dibujo realizado por niñas de transición .....</i>                           | <b>100</b> |
| <b>Figura 10:</b> <i>Niños y niñas explorando el huevo rosa .....</i>                            | <b>115</b> |
| <b>Figura 11:</b> <i>Ambientes creados para la lectura y escenarios de dialogo .....</i>         | <b>116</b> |
| <b>Figura 12:</b> <i>Algunos dibujos hechos por los niños y niñas .....</i>                      | <b>117</b> |
| <b>Figura 13:</b> <i>Niños y niñas jugando en el patio de primera infancia .....</i>             | <b>117</b> |
| <b>Figura 14:</b> <i>Presentación de los muñecos .....</i>                                       | <b>119</b> |
| <b>Figura 15:</b> <i>Presentación de historias creadas por los niños y niñas.....</i>            | <b>119</b> |
| <b>Figura 16:</b> <i>Dibujo hecho por una estudiante sobre su sentir en la escuela.....</i>      | <b>126</b> |
| <b>Figura 17:</b> <i>Encuentro colectivo estudiantes de primera infancia.....</i>                | <b>129</b> |
| <b>Figura 18:</b> <i>Ideas de los estudiantes que invitan a la acogida.....</i>                  | <b>130</b> |
| <b>Figura 19:</b> <i>Comunidad Misak compartiendo saberes con los niños y niñas .....</i>        | <b>133</b> |
| <b>Figura 20:</b> <i>Niños y niñas de primera infancia presentándose ante la comunidad .....</i> | <b>135</b> |
| <b>Figura 21:</b> <i>Experiencia pedagógica familiar.....</i>                                    | <b>137</b> |
| <b>Figura 22:</b> <i>Maestras vinculadas a las actividades.....</i>                              | <b>143</b> |

### Lista de tablas

|               |    |
|---------------|----|
| Tabla 1 ..... | 13 |
| Tabla 2 ..... | 86 |
| Tabla 3 ..... | 88 |
| Tabla 4 ..... | 90 |
| Tabla 5 ..... | 98 |

## Resumen

Este proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en la sede B del colegio Simón Rodríguez IED con los niños y niñas de primera infancia, sus maestros y familias, y que tuvo como objetivo diseñar e implementar la propuesta pedagógica titulada *el poder de las diferencias*, la cual se centró en la literatura para aportar a la concientización de las diferencias y generar reflexiones educativas frente a la subjetividad política infantil. La metodología se orientó desde el paradigma sociocrítico en tanto se interesó en la comprensión de las experiencias de los niños y niñas, pero además, desde la investigación acción participativa, buscó que los participantes aportaran de manera activa a la transformación de su realidad. En esa perspectiva, retomó las entrevistas con maestros, la encuesta a familias y los relatos de los niños y niñas registrados a través de los diarios de campo.

Durante la implementación de la propuesta pedagógica se crearon cuatro muñecos y cinco historias que retoman diferencias desde el territorio, gustos y situaciones que les pasan a los niños y niñas en primera infancia desde la cotidianidad, al tiempo que generaron diálogos, reflexiones y propuestas para transformar las formas de interacción. Los resultados se encuentran en reconocer que las comprensiones iniciales de las diferencias de los niños, niñas, maestros y familias son parte de una construcción intersubjetiva que se alimenta de creencias, perspectivas y experiencias de sus realidades; en la cotidianidad se encuentra que persisten procesos de estigmatización a los sujetos diferentes que salen de los parámetros de normalización lo cual genera preocupaciones sobre su adaptación al escenario formal educativo. La propuesta logró reconocer las diferencias a partir de acciones pedagógicas conscientes, que fomentan diálogos francos sobre los sentires y emociones que habitan, así se construyeron mundos posibles que acojan y cuiden en un escenario de “nosotros”.

**Palabras clave:** Infancias, subjetividades, concientización, literatura, diferencias.

## Introducción

Apreciado lector, lo invito a que se sumerga en esta experiencia que es producto de un trabajo investigativo titulado *Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia de la IED Simón Rodríguez* en el marco de una propuesta pedagógica, que fue posible gracias a la participación y vinculación de los niños y niñas de Jardín y Transición, sus maestros y familias, con el fin de tejer relatos y experiencias que aportaron a la comprensión de las diferencias y la concientización de estas.

Constantemente se dará cuenta que hay un ir y venir entre las palabras como las diferencias, concientización, subjetividades, infancias, acogida y hospitalidad, ya que fueron importantes a lo largo de este proceso y ayudaron a conocer a mayor detalle las relaciones que se entretajan en las aulas de primera infancia. Para ello se mostrara la forma en como se encuentra estructurado el documento.

Inicialmente, se realiza la contextualización de la institución educativa desde el macro y meso, donde se resaltan lugares como la localidad, el barrio; y se precisan algunas características de la población de primera infancia así como de los procesos de educación inclusiva. Luego, se presenta el planteamiento del problema y se formula la pregunta de investigación y los objetivos, como una ruta para desarrollar el proceso investigativo.

Además, se realiza la justificación del proyecto hacia el lugar de las diferencias y la importancia de la concientización y se presenta el rastreo documental de trabajos investigativos que refirieran al tema de las infancias, las diferencias y las subjetividades, con el fin de retomar elementos significativos que aportaron a la construcción del trabajo investigativo.

A su vez, se realiza el desarrollo teórico de las categorías para conocer a detalle y conceptualizar elementos como las infancias, literatura, sujeto y subjetividad, subjetividad

política infantil, diferencias en la educación y concientización, con el fin de reconocer, acoger posturas y miradas que han desarrollado los autores frente a los elementos de análisis del trabajo.

A partir de esto, se establece la ruta metodológica orientada desde el paradigma sociocritico, el enfoque cualitativo y la investigación acción participativa en donde los participantes fueron co-investigadores para guiar, co-construir y retroalimentar las reflexiones de las experiencias pedagógicas propuestas.

Con ello, se presenta la propuesta pedagógica *el poder de las diferencias*, donde se hace una descripción detallada de la manera en como se llevo a cabo el proceso a partir de fases, momentos y ejes que permitieron la creación de cuatro muñecos, cinco historias y el desarrollo de sesiones que fomentaron el trabajo colectivo para favorecer la acogida y la hospitalidad. A partir de la implementación de la propuesta, se registraron datos que fueron analizados y de los cuales emergieron categorías y subcategorías frente a lo vivido y su relación con el marco teórico establecido.

Por último, se realizaron las conclusiones y unas posibles proyecciones para continuar generando experiencias pedagógicas conscientes que transformen las formas de relación y encuentro en la escuela, donde el educador especial tiene múltiples posibilidades para seguir favoreciendo la construcción de espacios de hospitalidad y acogida de las diferencias.

*Agradezco que este aquí, interesado por otras posibilidades de habitar la escuela;  
deseo que lo disfrute y acoja, tanto como yo lo hice en el proceso.*

## **Contextualización**

### **Macro contexto**

El proyecto pedagógico investigativo que se presenta en este documento se desarrolló en el colegio Simón Rodríguez IED el cual se encuentra ubicado en la localidad de Chapinero, es considerado como un lugar emblemático en la ciudad de Bogotá debido a la multiplicidad de compañías, instituciones educativas y escenarios culturales (teatros, parques, entre otros) que reúne en su territorio. En esa perspectiva, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) reconoce esta localidad como eje de desarrollo económico, cultural y académico para la capital del país.

Algunos de sus lugares más reconocidos son la iglesia de Lourdes, Quebrada la Vieja y el Centro Comercial Andino, entre otros lugares como museos y restaurantes. Su arquitectura de ladrillo, con estilo inglés, convoca la visita de muchos turistas y habitantes de toda la ciudad que buscan acceder a su oferta gastronómica, cultural, educativa y de salud.

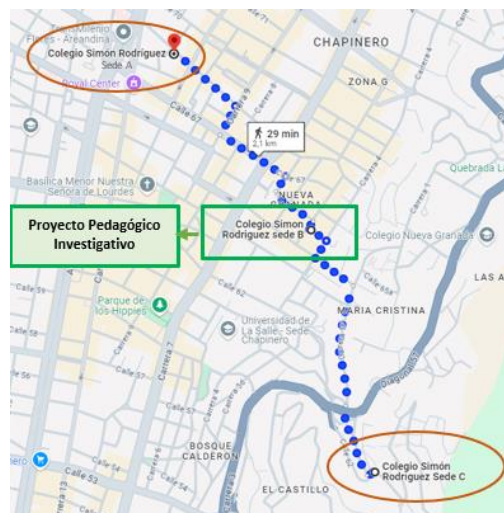
La localidad de Chapinero se extiende desde la diagonal 40 hasta la calle 100 y entre los cerros orientales hasta la avenida Caracas. Esta ubicación genera que las condiciones socioeconómicas de los habitantes varían entre los niveles más altos de estratificación (4, 5 y 6) y zonas sin vías de acceso, falta de cobertura en servicios públicos y garantía de servicios (estrato 1 y 2).

Bajo este contexto, en la localidad solamente existen tres colegios públicos (San Martín de Porres, el colegio Monte Verde y el Simón Rodríguez), mientras que hay una oferta amplia de instituciones educativas privadas como el Colegio Gimnasio Moderno, el colegio Nuevo Gimnasio, entre otros.

## Meso contexto

El Proyecto educativo institucional -PEI- (2015) señala que el colegio Simón Rodríguez fue fundado en el año 1959 como una escuela primaria dedicada a la formación de los hijos de las familias pertenecientes al magisterio. Actualmente, el colegio cuenta con tres sedes en donde se ofrecen servicios educativos desde primera infancia hasta educación media; la sede A se encuentra ubicada en la Cl. 69 #11-1 (Barrio Chicó Lago), la sede B, en la que se desarrolló este proyecto pedagógico investigativo, está en la Cl. 65 # A-00 (Barrio Pardo Rubio) y la sede C se sitúa en la Dg. 58 #4 Este-1 a 4 Este-67 (Barrio Pardo Rubio).

**Figura 1:** Georreferenciación del del Colegio Simón Rodríguez IED.



Fuente: Google Maps (2024)

El horizonte institucional del colegio Simón Rodríguez IED se identifica con la frase *Arte y comunicación para el desarrollo de la creatividad, la cultura y las expresiones artísticas*, pues reconoce el arte es una herramienta para promover que los estudiantes sean autónomos, con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo. Además, tiene un enfoque pedagógico constructivista en donde organiza la educación por ciclos, fomenta el desarrollo

de proyectos transversales y considera el aprendizaje significativo como la meta en los procesos educativos que se llevan a cabo.

El PEI (s.f) de la institución establece que su misión, en perspectiva de desarrollo humano, es "...formar personas conscientes del tejido social, autónomas, responsables, críticas y propositivas, mediante el desarrollo integral de las dimensiones psicológica, sociopolítica, corporal, cognitiva, comunicativa, artística, tecnológica y ambiental" (p.5). Por su parte, la visión establece que para el año 2024 el colegio Simón Rodríguez será reconocido por la calidad en la formación de los jóvenes quienes, desde perspectivas críticas, aportarán a la construcción del tejido social.

A partir de lo expuesto, se evidencia que la institución refiere un alto compromiso social en donde retoma las artes, ciencia o tecnología, como posibilidades para aportar a los proyectos de vida de los estudiantes con una perspectiva integral. Para esto, cuentan con centros de interés a lo largo de los ciclos educativos, los cuales son desarrollados en articulación con entidades como Colsubsidio que trabaja arte para el bilingüismo, la orquesta filarmónica de Bogotá lidera la educación musical, Compensar y el Instituto Distrital de las Artes -IDARTES- quienes apoyan el desarrollo deportivo y la formación complementaria en la jornada Única.

### **Procesos de educación inclusiva**

De acuerdo con las conversaciones e interacciones realizadas con la docente de apoyo pedagógico<sup>1</sup> de la sede B, los procesos de educación inclusiva iniciaron en el año 2019 a partir del interés de docentes y orientadores por desarrollar los ajustes requeridos para

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, los docentes de apoyo pedagógico tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad para fortalecer la Educación Inclusiva. En el colegio Simón Rodríguez IED, durante el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo, hubo dos docentes de apoyo asignadas para liderar las 3 sedes

favorecer la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos de formación que se ofrecían en la institución. Desde ese momento, iniciaron la implementación del decreto 1421 del año 2017 que ha sido retomado como guía para establecer el acceso a la educación formal de las personas con discapacidad, reglamentar las acciones, esquemas y condiciones para la atención educativa en favor de la diversidad, la permanencia y la calidad.

A partir de estos elementos, la institución inició el desarrollo de adaptaciones, ajustes y apoyos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes han tenido una mayor participación en la institución. Sin embargo, los docentes refieren que debido a los retos pedagógicos que supuso la pandemia generada por el Covid-19 y luego, el retorno a la presencialidad, los procesos de educación inclusiva aún se encuentran en ajuste, transformación y apropiación por parte de la comunidad educativa.

Por ahora, en la institución educativa se realizan procesos de caracterización de los estudiantes a partir de la información aportada por las familias (historia de vida, reportes médicos, entre otros) y de la observación que realizan los docentes frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con base en lo identificado, las docentes de apoyo junto a los docentes de aula establecen acuerdos, ajustes razonables, observaciones y acompañamientos, al tiempo que convocan citas periódicas con las familias para retroalimentar el avance del proceso. En el aula, se realiza un registro diario a través del seguimiento por medio de actas, PIAR y actividades que se adapten a las necesidades del estudiante, pero también del grupo en general.

Uno de los retos que se evidencian en el proceso es la falta de articulación intersectorial para garantizar la atención integral de los estudiantes, pues muchos no logran acceder a los procesos de identificación en el sector salud limitando las posibilidades de tener

acompañamiento integral que potencie su desarrollo junto a las acciones realizadas desde la institución educativa.

También, ha sido posible identificar que en la institución educativa participan estudiantes migrantes de otras regiones de Colombia o de otros países lo cual posibilita encuentro intercultural, pero genera otros retos para la institución educativa. Por ejemplo, trayectorias educativas diversas debido a la vinculación permanente de estudiantes durante todo el año lectivo, inasistencias reiterativas debido a situaciones familiares (por ejemplo, falta de redes de apoyo para llevar a los niños al colegio), escasa participación familiar por cruce con las actividades laborales, entre otras. Así mismo, desde el área de orientación de algunas sedes desde la institución se ha liderado el acompañamiento a estudiantes con diversidad sexual, realizando acciones de formación a maestros, familias y estudiantes.

### **Los niños y niñas de primera infancia – Sede B.**

Como se mencionó previamente, el proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en la sede B del colegio Simón Rodríguez IED en donde se realizan procesos de formación desde primera infancia hasta grado cuarto y la organización por ciclos como se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1:** *Organización por ciclos sede B.*

| <b>Ciclos</b> | <b>Grados</b>       | <b>Fundamentación pedagógica</b>  |
|---------------|---------------------|---|
| Cero          | Jardín y transición | Este ciclo de formación se encuentra constituido a partir de la contemplación de cinco dimensiones del desarrollo infantil tales como: cognición, comunicativa, corporal y movimiento, socio afectiva y estética.   |
| Uno           | Primero y segundo   | La formación de este ciclo se enfoca en el fortalecimiento de competencias que permitan la exploración del medio, a través de la socialización, como hecho que teje la conciencia ciudadana. Por ende, este ciclo profundiza en la estética, tecnología e informática, conceptualización hacia la proyección de la ciudadanía, desarrollo del pensamiento matemático, además del fortalecimiento hacia el cuidado físico en recreación y deporte. |

|     |                           |   |
|-----|---------------------------|---|
| Dos | Tercero, cuarto y quinto. | Este ciclo está orientado en la conformación de bases de pensamiento lógico y estético, fundamentado hacia el papel de la tecnología y el pensamiento matemático como un factor que aporta de forma positiva en la estructuración y planificación del proyecto de vida. |
|-----|---------------------------|---|

Nota: Retomado del Colegio Simón Rodríguez (s.f)

Durante el periodo 2023-1 a 2024-2 se desarrolló la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Especial en el ciclo cero (Primera infancia). En Jardín se trabajó con 18 estudiantes quienes tienen edades que oscilan entre los 4 y 5 años; y en Transición con 25 estudiantes entre los 5 y 6 años. Estos grupos cuentan con un área física particular y diferenciada de los demás salones de primaria; allí tienen los salones, un baño y un patio con juguetes, rodadero y colchonetas para compartir el descanso.

En cada grupo el proceso pedagógico está liderado por una docente titular quien permanece la mayor parte del tiempo con los estudiantes y por docentes de artes plásticas y de música quienes trabajan con los niños en menor intensidad horaria. Allí, desarrollan proyectos de aula relacionados con el reconocimiento del cuerpo y el cuidado, que buscan promover mayor autonomía y desarrollo integral de los niños y niñas; en esa perspectiva, las experiencias pedagógicas tienen en cuenta las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio).

Cada niño y niña de primera infancia tiene distintas particularidades respecto a su lugar de origen, familia y sus formas de comunicación y aprendizaje. Sin embargo, se identifica un interés general por actividades vinculadas con la música, las artes, la literatura o cualquier experiencia novedosa que implique sus voces, la imaginación y el juego; además, participan de manera permanente formulando preguntas frente a las experiencias propuestas.

Frente a la relación con las familias se identifica que la docente titular genera comunicación constante por vía telefónica y que los convoca a encuentros particulares,

dependiendo de las situaciones que se presentan. Así mismo, Colsubsidio lidera procesos de formación general en los que se ha identificado poca participación de las familias por situaciones laborales.

Desde que iniciaron los procesos de educación inclusiva en la institución ha habido estudiantes con discapacidad en primera infancia y las docentes de aula han manifestado disposición y compromiso por generar experiencias pedagógicas que favorezcan su desarrollo y posibiliten la interacción con todo el grupo. Sin embargo, manifiestan inquietudes permanentes frente a la pertinencia de las acciones que realizan, el desconocimiento de estrategias que puedan potenciar el desarrollo de los estudiantes, la falta de experiencia ante situaciones específicas que se presentan en el aula, entre otras.

### **Planteamiento del problema**

La educación desde una perspectiva política debe ser un escenario que genere oportunidades de aprendizaje para que los sujetos puedan comprender y transformar sus realidades. Para la educación inicial, en particular, además se debe promover el desarrollo integral de los niños y niñas en entornos seguros que reconozcan sus características y la naturalidad de esta etapa de la vida; frente a esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) recuerda que:

La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se plantea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela ya en primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura. (p.162).

En ese sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje en primera infancia, deben partir del reconocimiento de los niños como sujetos activos, singulares y protagonistas de su

aprendizaje y de los docentes como agentes que, de manera permanente, deben problematizar la realidad de la escuela a través de ejercicios permanentes de reflexión y transformación.

Estas reflexiones deben tener en cuenta que, desde las primeras etapas del desarrollo humano, cada individuo explora e interactúa de forma particular con el contexto que les rodea, de tal modo que cuando los niños y niñas llegan a las instituciones educativas encuentran experiencias, palabras, canciones, miradas, gestos, y otros elementos que van construyendo su subjetividad y sus formas de ser y estar en el mundo. La subjetividad infantil se entiende entonces como un proceso inacabado, que se alimenta de la fantasía, el goce, el juego y la interacción y que implica "... comprender un campo de tensiones en el cual los discursos, las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social" (Espinosa, 2023, p.2).

En este orden de ideas, la subjetividad en la primera infancia se convierte en un proceso permanente de encuentro y desencuentro con símbolos, normas, interacciones y significados que les proveen los distintos escenarios. En el caso particular del colegio Simón Rodríguez IED, durante las experiencias de observación participante y en las interacciones pedagógicas realizadas con los niños y niñas durante el año 2023, fue posible identificar algunos elementos frente a las formas de comprensión-enunciación-interacción sobre las diferencias, las cuales inciden en las construcciones subjetivas que realiza la comunidad educativa (niños, docentes, familias).

Uno de los primeros elementos identificados es que en algunas experiencias pedagógicas las competencias, comparaciones y retroalimentaciones generan valoración positiva de: "*el más rápido*", "*el que lo haga más bonito*", "*el más inteligente*", "*el más juicioso*", "*el mejor*". Esto ha incidido en que los niños y niñas se encuentren en la búsqueda

permanente de reconocimiento y validación por parte de los adultos, que incorporen formas de enunciación binarias con base en los resultados (Por ejemplo, el más juicioso/ el más desobediente; el que mejor habla/ el que no habla bien) y que se configure una única forma de ser estudiante. Incluso, en algunos casos, los estudiantes que se alejan de esos “estándares” prefieren abandonar las actividades y limitar su participación en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, fue posible identificar que las diferencias que se presentan en el aula son leídas por algunos docentes desde perspectivas de incertidumbre y sobrecarga por las acciones adicionales que deben realizar para acompañar los procesos pedagógicos de todos los estudiantes y cumplir con las expectativas culturales y sociales atribuidos a la educación, como lo plantea Guido (2010):

La escuela se creó desde la lógica del progreso, la civilización y la evolución; para ello, sus prácticas giran en torno a la instrucción. En este sentido, aquellos otros que en su propio tiempo y modo enrarecen, detienen o lentifica esa mirada hacia el progreso, aquellos que rompen por su “raza”, por su “comportamiento”, por “su forma de estar y aprender” con los cánones de lo moderno, es decir, de un pensamiento eurocéntrico, se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma. (Guido, 2010, p.3)

Con lo anterior, las interacciones con los niños se ven permeadas por concepciones adulto-centristas que remarcan al sujeto diferente como aquel que no posee las mismas capacidades, que se sale de la norma, y que le costará alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en la escuela. En ese sentido, es posible reconocer las formas de interacción que se han establecido con los estudiantes con discapacidad quienes son enunciados por sus compañeros a través de expresiones como: *“el bebé, el que hay que darle de comer o hay que*

*alzarlo*”, al tiempo que se realizan prácticas de sobreprotección y exaltación de *“lo que no hace igual a mí o a mis compañeros”*.

Por último, es necesario tener en cuenta que las miradas sobre las diferencias se constituyen también en escenarios familiares que, como construcción social y cultural, inciden en las expectativas, significados, sentidos y formas de relación que naturalizan los niños y niñas. Por ejemplo, ante la presentación de un conflicto, los niños y niñas, en ocasiones manifiestan que: *“no tengo que dejarme de nadie”* o *“le voy a decir a sus papás/profesor para que lo regañen”*; situaciones que en cambio de favorecer espacios de encuentro, diálogo e interacción con los demás, generan distancias y señalamientos. De allí que se incorporen, comportamiento de defensa ante lo distinto y que se validen palabras *“eres feo, eres grosero”* o golpes como formas para resolver las situaciones en favor de su beneficio.

Las situaciones descritas previamente, también visibilizan unas comprensiones sobre los niños y niñas como seres de “falta” y la infancia como “una etapa pasajera del desarrollo humano, cuyo objetivo es prepararlos para la edad adulta” (Silva, 2020); por tanto, se privilegian las voces y perspectivas de los adultos, se les atribuye la resolución de los conflictos y la validación de las situaciones desde su perspectiva. Frente a esto, emerge el reto de generar experiencias pedagógicas que resignifiquen los sentidos de las infancias y sus capacidades para apropiarse de sus realidades y para proponer estrategias de transformación.

La interacción del sujeto con la realidad social, la cultura, los saberes, las experiencias, las expresiones, los gestos, los juegos, las palabras, las imágenes, los libros, tienen un impacto real en la construcción subjetiva de las infancias, ya que en ese proceso cada individuo se conforma en relación con el mundo al tiempo que el mundo (en este caso escolar) se constituye en el sujeto.

Por lo tanto, se hace necesario profundizar en las comprensiones de las diferencias en el escenario escolar, así como proponer experiencias pedagógicas que desde una mirada crítica aporten a la concientización y construcciones de subjetividades políticas que fomenten el cuidado y acogida de todas las formas de comunicar, aprender, ser y existir. A partir de esto surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera una propuesta pedagógica centrada en la literatura puede aportar a la concientización sobre las diferencias en la primera infancia del colegio Simón Rodríguez IED?

### **Objetivo General:**

Diseñar una propuesta pedagógica centrada en la literatura para aportar a la concientización sobre las diferencias en la primera infancia del colegio Simón Rodríguez IED.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las comprensiones de los niños, niñas, docentes y familias de primera infancia, sobre las diferencias en el escenario educativo.
- Crear producciones literarias que aporten a la concientización sobre las diferencias y las prácticas de hospitalidad y cuidado en el escenario educativo.
- Generar reflexiones educativas sobre la subjetividad política infantil y las diferencias en el escenario educativo.

### **Justificación**

El desarrollo de este proyecto pedagógico investigativo en primera instancia se vincula con la necesidad de reconocer que las infancias tienen un papel activo, protagónico y determinante en la sociedad, en la familia y sobre todo en la escuela. La secretaria de

educación distrital (SED 2019) menciona lo siguiente: “Las niñas y los niños son seres con enormes capacidades que les permiten expresar con sus propios lenguajes sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos sobre las experiencias que están viviendo”.

(p.27). Al mencionar lo anterior, existe relevancia en encontrar en la infancia escenarios que den posibilidades de representar y transformar sus propias realidades.

En ese sentido es necesario comprender la realidad educativa desde las interacciones cotidianas de los niños y niñas de primera infancia, realizando una lectura de las palabras, los gestos, las risas y hasta juegos que se conforman en los símbolos y significantes que constituyen las comprensiones de las diferencias.

Por ende, es relevante ubicar que esta investigación reconoce la importancia de generar experiencias pedagógicas que aporten a la concientización sobre las diferencias como algo natural y presente en todas las personas, ya que ha sido concebida históricamente como un aspecto negativo para el ser humano que enmarca a los sujetos en la noción de “extrañeza”, la cual es simbolizada desde características amenazantes para las hegemonías de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede comprender que históricamente algunas personas han sido leídas desde lo negativo y normalizado de lo diferente y estos lugares de enunciación han llegado a habitar la escuela. Con los cambios y paradigmas nuevos que han surgido en torno a lo que significan las diferencias, es necesario comprender que somos sujetos históricos y que generación tras generación se mantienen ideas que pueden constituir subjetivamente mitos y creencias que actualmente se hacen presentes en la noción que tienen los niños y niñas sobre lo distinto.

Es por ello que se reconoce la importancia de reconocer en las propias subjetividades de los docentes las experiencias, emociones y miradas frente a lo distinto, promoviendo

experiencias de concientización que fomenten las reflexiones críticas frente al que hacer del docente y la influencia de su ejercicio en los procesos de subjetivación de los niños y niñas. Es así como se considera que hacer escuela, no solo se encuentra en el interior del aula, sino que lo componen otras personas que afectan directa o indirectamente los procesos de subjetivación.

Esto es lo que ocurre esencialmente en la educación. Unos sujetos conducen a otros y los abren a nuevas posibilidades de acción, de existencia. Sin embargo, este es un intercambio mutuo. Si es simétrico o no, eso no lo sabemos. Quizás importe poco. Lo que realmente importa es que, en este encuentro interpersonal, nadie se queda en el sitio donde empezó. Cada uno se ve alterado o interpelado por la presencia del otro. (Sánchez, 2021, p.6)

Por otro lado, se reconoce que en el horizonte institucional del colegio Simón Rodríguez IED se reconoce la necesidad de construir escenarios que involucren principios y valores situados en el respeto y el reconocimiento del otro. Por lo tanto, esta investigación busca aportar elementos éticos frente a la atención educativa de las diferencias, motivando la problematización de la realidad, motivando la creación de nuevas formas de relación que partan de la solidaridad y la empatía, en donde se expresen la preocupación, el cuidado y bienestar mutuo.

El último aspecto reconoce que la Educación Especial tiene el compromiso de seguir aportando a la consolidación de propuestas que fomenten el reconocimiento de las diferencias, en un contexto específico el cual es la educación formal, en donde se deben proponer tratos justos y equitativos que garanticen la participación de las personas con y sin discapacidad en las aulas de clase. El reconocimiento de las diferencias debe ser un factor que permita convertirse en un elemento enriquecedor de la diversidad y el aprendizaje.

### **Marco de antecedentes**

En el ejercicio de investigar es necesario reconocer los trabajos que se han desarrollado previamente para situar teórica y metodológicamente cómo ha sido estudiada el objeto de la investigación. En este caso, el marco de antecedentes da cuenta de la búsqueda que se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional y en otros repositorios a nivel local, nacional e internacional para identificar investigaciones que en los últimos 10 años hayan estudiado: Infancias, subjetividad infantil y diferencias.

Es importante mencionar que al realizar la búsqueda de las categorías mencionadas anteriormente fue posible observar que la categoría de subjetividad ha sido ampliamente investigada, sin embargo, pocas veces se relaciona con la categoría diferencias.

#### **Internacional**

Se realizó una revisión de investigaciones de Latinoamérica, en donde se retoman trabajos de distintos países, en este caso en el interés de la investigación se enuncian dos tesis de pregrado y especialización de Argentina, ya que dan lugar a la comprensión de la subjetividad infantil y el lugar de las diferencias, que aportan a la construcción del proyecto de investigación.

El primer trabajo de investigación fue desarrollado por Anastasio (2022) y se titula *Las voces de las infancias en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Análisis de los discursos de niños de la escuela primaria de la UNLP*. Es un proyecto de especialización de nuevas infancias y juventudes de Argentina da lugar a los procesos de inclusión, ya que es un tema emergente en las escuelas, de las cuales todos tienen algo para decir. Las aulas se tejen de diversos discursos que permiten distintas comprensiones, es allí como existen unos modos de nombrar y actuar sobre las personas con discapacidad.

En esa medida, las autoras se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los discursos que circulan entre lxs estudiantes de sexto grado en aulas con Maestra de Acompañamiento Pedagógico (MAP)? ¿Cómo interpelan las subjetividades de los estudiantes -de todxs, es decir de niñxs con y sin discapacidad- estos discursos? De acuerdo con esto los objetivos consisten en examinar los discursos que tienen los estudiantes acerca de la inclusión de los niños con discapacidad en la Escuela Granada Joaquín V. González y la forma en que nombran las diferencias, siendo este un elemento para analizar los discursos en las subjetividades de los estudiantes.

Se convocó a estudiantes de sexto grado, que tienen relación directa con una maestra de acompañamiento pedagógico y sobre lo cual comparten con los estudiantes con discapacidad. Como metodología, la investigación usó la conversación con grupos de estudiantes para motivar el intercambio de saberes y la expresión de sus opiniones personales. Se realizaron dos conversatorios en línea por la plataforma Zoom, teniendo encuentros extraescolares donde los estudiantes por voluntad propia participaron.

Previamente se planeó la forma en cómo se iba a desarrollar la sesión con los estudiantes, esta consistía en tres momentos, el primero con el propósito de compartir trabajo social que hace la maestra de acompañamiento pedagógico, luego como segundo momento se dio el recurso con el cual se iban a desarrollar los conversatorios, este es una serie de televisión titulada *Life goes on* traducida al español *La vida continúa* trata sobre una familia que se muda a Chicago y muestra el proceso de adaptación que tiene *Corky* el personaje principal de la serie quien era discriminado por ser una persona con discapacidad, es así como este recurso da lugar para analizar los discursos que tienen los estudiantes sobre la discapacidad. Sobre ello el tercer momento consistió en analizar algunos fragmentos de los capítulos con la participación de los estudiantes.

Allí surgen discursos sobre la normalidad, la discapacidad y la manera en cómo se nombra, sobre el aprendizaje de las personas con discapacidad y sobre el apoyo del acompañamiento pedagógico. Dentro del análisis de estos discursos se puede encontrar fragmentos que se retoman de los conversatorios, donde se expresa en primera instancia que la forma de enunciación de la discapacidad hace parte de la anormalidad, de eso raro y extraño, se nombra en la manera en cómo han sido etiquetados, haciendo alusión a que son diferentes y trayendo distintos lugares de representación según cual sea la discapacidad.

En Argentina aún existen instituciones que separan a estos estudiantes que son diferentes, aunque existan leyes que digan lo contrario, por tanto, hay una división y por consecuente una segregación en las instituciones educativas. Como conclusión este documento aporta una serie de elementos interesantes que están presentes en esta construcción investigativa, ya que relacionan estos discursos con la subjetividad que es construida a partir de unas interacciones en la escuela y sobre la cual invitan a expresar a los estudiantes del lugar que comprenden las diferencias. La estrategia fue provocada y la forma en cómo generó todos estos análisis a partir del programa de televisión, al ser estudiantes más grandes fue pertinente el desarrollo y las comprensiones que alcanzaron, invitando a construir y seguir transformando la escuela.

El segundo trabajo de investigación que se retomó se titula *vivencias subjetivas, autoconcepto y empatía en los/as hermanos/as de niños /as con discapacidad mental*, y fue desarrollado por Erío (2018) en la universidad de Aconcagua de Argentina. Su propósito fue comprender las percepciones de la diferencia de los hermanos con discapacidad intelectual, situando narrativas y vivencias que han sido relevantes durante el proceso de crecimiento en el contexto familiar.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación desarrolla su propuesta desde el paradigma hermenéutico, dejando ver su interés por interpretar las situaciones que le presentan la realidad. Además, esta investigación aborda un enfoque mixto, el cual presenta y acoge variables cualitativas y cuantitativas.

Esta investigación trabaja con una población de diez niños y niñas de edades entre seis a doce años, se plantearon una serie de talleres organizados y utilizaron técnicas para mediar dichas sesiones, estos fueron la observación participante, cuestionario de autoconcepto y la prueba EVHACOSPI, en donde los participantes debían manifestar aquellas perspectivas de sí mismos, los vínculos socio emocionales y la empatía referente a sus familiares con discapacidad.

Por último, esta investigación es de relevancia ya que se aproxima a las comprensiones y representaciones de algunos integrantes de las familias a través de la lectura de interacciones y experiencias significativas que se establecen con un sujeto que es considerado diferente por su discapacidad. Es por ello, que esta propuesta aporta significativamente a la consolidación de esta investigación, dado que expresa detalladamente como la diferencia ha sido concebida desde características negativas asociadas a la sobreprotección, la cual constituye al sujeto diferente desde unas formas específicas de ser y comportarse que lo alejan de las experiencias de socialización que son propias de la infancia y que inciden en la forma en que el mismo y los demás se conciben.

### **Nacional**

En el panorama nacional se identificaron cuatro trabajos que estudiaron la construcción subjetiva infantil y que, a pesar de no vincularlo directamente con el análisis de las diferencias, aportan elementos centrales para la investigación en desarrollo.

El primer trabajo de investigación fue desarrollado en el 2022 en la ciudad de Medellín por Vergara y Aguirre (2022) y se titula *Los rasgos de subjetividad que emergen en los procesos de socialización de los niños y las niñas del Centro Educativo La Aldea en el corregimiento San Sebastián de Palmitas de Medellín en tiempos de Covid-19*. Surge a partir de un acontecimiento mundial, dado a raíz de la emergencia del covid-19, en ella las formas de relacionarse cambian y emergen reconfiguraciones sociales que empezaron a establecerse día a día, por lo cual esta situación hizo que surgiera otras formas de concebir el autocuidado y la interacción.

Las autoras plantean la siguiente pregunta de investigación. ¿Qué rasgos de subjetividad emergen y perviven en niños y niñas, a través de los procesos de socialización vividos en tiempos de Covid-19? El alcance de este trabajo se encuentra en comprender los rasgos de la subjetividad política que han emergido en el Centro Educativo La Aldea en el corregimiento San Sebastián de Palmitas de Medellín, permitiendo visibilizar las experiencias en el tiempo de Covid-19 y la población de estudio, es con el grado primero.

Su horizonte epistemológico es hermenéutico, ya que hacen un acercamiento individual que permite interpretar la subjetividad de los niños y niñas en un hecho histórico que transformó sus vidas. Como técnicas de investigación se utilizó la cartografía corporal, un mural de situaciones, la foto palabra y la observación participante. Es así como en esta investigación las técnicas e instrumentos permitieron dar lugar a múltiples expresiones de los niños y niñas.

Los hallazgos dan cuenta de cómo los niños deseaban ser escuchados, alzando sus voces, mostrarse y hacer parte del entorno que habitan. Allí se encuentra una mirada del adulto quien es el que toma decisiones y piensan sobre ellos, sin permitir su participación. En la escuela por supuesto existe una decisión sobre ellos, ya que la maestra decide qué palabras,

gestos y movimientos puede hacer el estudiante. Hay una historia en estas infancias que construyen su subjetividad en el contexto donde habitan, por lo cual la ruralidad es un entorno que ayuda a dar apropiaciones que tienen del mundo y la significación de este.

Los procesos de socialización conectan las subjetividades, ya que hay distintos modos de ser sujeto, el lugar de la infancia se transformó en ese momento histórico, ya que la vigilancia del adulto estaba presente en el uso de los espacios, que restringía el acceso a su espacio íntimo y privado, no había oportunidades de interacción con pares, por lo cual su socialización fue obstruida. Esta investigación es relevante por la manera en cómo analizan la subjetividad de los niños y niñas, con el uso de las distintas técnicas, permitieron ser escuchadas las voces, dando cuenta de las múltiples realidades y construcciones de infancia, elementos que aportan significativamente en la construcción de esta investigación.

La siguiente tesis se titula *Infancias, subjetividades y experiencias de participación. Narrativas de niñas y niños del Salvador, Perú y Colombia*, y fue desarrollada por Rodríguez (2022) en la universidad de Manizales. Es una apuesta que pretende situar el papel de la infancia frente a la sociedad posmoderna dado que las infancias han sido objeto de constantes invalidaciones por las lógicas adulto-centristas que ubican al niño como un ser pasivo que no es capaz de razonar, es por ello que esta tesis tiene una preocupación por romper con estos paradigmas fomentando ejercicios en donde se beneficie la participación infantil en espacios educativos del Salvador, Perú y Colombia.

Por otro lado, esta propuesta investigativa se sitúa desde el paradigma socio crítico, ya que posee un interés particular por transformar la realidad educativa desde un ejercicio de comprensión de la participación y su incidencia en la construcción subjetiva de la infancia. Adopta un enfoque de análisis cualitativo y la población consta con un número de siete

participantes, de los cuales provienen dos personas de salvador, dos personas de Perú y dos personas de Colombia y un inmigrante con nacionalidad venezolana.

La autora propone una serie de experiencias basadas en el diálogo, rescatando las experiencias de participación de los sujetos dentro de su contexto cotidiano, es por eso que por medio de instrumentos como foto voz y cartografías sociales se da una lectura clara de los procesos de configuración subjetiva en espacios institucionales.

En ese orden de ideas, este trabajo investigativo es relevante ya que aporta a la comprensión de la subjetivación en diferentes contextos institucionales de Colombia, Perú y el Salvador, puesto que rescata las experiencias y narraciones de participación como un elemento que fomenta la interacción y a través de allí interpretar los actos que constituyen la subjetividad de cada individuo.

### **Local**

Se identificó que en la Universidad Pedagógica Nacional hay un alto nivel de producción investigativa frente a la subjetividad infantil, en particular en el nivel de maestría y pregrado en donde se identificaron doce proyectos de investigación que comparten el objeto de estudio establecido para este trabajo. Sin embargo, de acuerdo con la temporalidad establecida y los aportes pedagógicos que se realizan, a continuación, se presentan cinco.

El primer trabajo investigativo se titula *Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos* de la autora Macias (2016). La problemática se sitúa en la cultura escolar en el cual exigen la adaptación de los estudiantes a las distintas dinámicas escolares; allí elementos como su identidad, preferencias e intereses deben dejarse de lado para ser iguales desde un campo de normalidad. El reconocimiento se complejiza ya que aparece y se genera tensión sobre la alteridad y la diferencia, puesto que las formas de ser reconocidos son dadas a través de los procesos de normalización dejando de lado las

particularidades de cada individuo. Por tanto, surge la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo son reconocidos los niños y las niñas en el segundo ciclo del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y cuáles relaciones subyacen con sus diferencias?

Su objetivo se centra en comprender cómo los estudiantes son reconocidos en el escenario educativo, retomando a su vez los sentidos y significados de la diferencia de los niños, sus maestros y familias. Este trabajo pone en lugar la alteridad que implica la forma en cómo vivimos con el otro. Por tanto, la diferencia ha sido constituida históricamente en aquel etiquetado que no logra ser aceptado y eso da cuenta en cómo son reconocidos los estudiantes. La población son niños y niñas de tercer grado, sus padres y maestros y el paradigma es hermenéutico interpretativo en cuanto hay un interés por la comprensión y la relación que existe sobre la investigación.

Las técnicas de recolección se situaron en el estudio de caso, que permite analizar en profundidad las diferentes voces y sobre ello se utilizaron la entrevista a maestros, cuestionarios para acudientes y estudiantes y la observación directa con acompañamiento del registro fotográfico.

En los hallazgos es posible encontrar una triangulación de los datos con una aproximación teórica que da cuenta del reconocimiento desde el afecto y cuidado, la perspectiva de esta forma de ser reconocidos habita en la escuela y sale de lo curricular, allí los estudiantes manifiestan sentirse queridos por su maestra y sus acudientes. El aspecto como el cuidado y el respeto también se establecen con el otro como escenarios de convivencia que son evidentes en las relaciones.

El lugar de las diferencias aparece en la forma de ser reconocidos, algunos estudiantes obtienen ese reconocimiento a través de la discriminación y el menosprecio en la escuela, estos aparecen por gustos y creencias que muestran una forma de segregación. El ser

reconocido por otros es importante ya que permite mostrar un lugar diferenciador sobre los demás, la lucha se encuentra en la forma en cómo este sujeto quiere ser reconocido. Los maestros y padres de familia influyen debido a que sus prácticas, dan lugar a proteger la dignidad y la igualdad de todos.

Esta investigación hace grandes aportes, ya que la forma en cómo se detuvieron a comprender la diferencia, encuentra un valor valioso en los instrumentos y el análisis que dieron, sitúa que no solo los niños y niñas influyen en la forma en cómo son reconocidos, sino que existen otros actores influyentes en ese reconocimiento. Aunque no aparece directamente la subjetividad se puede evidenciar de manera implícita en la relación que le dan al lugar de la alteridad y la diferencia ya que en los instrumentos de recolección dan cuenta de los pensamientos a través de las voces de los niños y las niñas, sus familias y maestros.

La segunda tesis de investigación se titula *¡Yo sí puedo!: la experiencia vivida en prácticas de cuidado y protección de la niñez con capacidades diversas* y fue desarrollado por Buitrón et al. (2021). El abordaje de este proyecto sitúa la configuración de la subjetividad infantil en los niños con capacidades diversas que han sido visibilizadas desde el déficit, construyendo imaginarios sobre ellos y sus propias capacidades. En ese lugar se desarrolla la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los sentidos de las prácticas de cuidado y protección en la experiencia vivida por niñas y niños con capacidades diversas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

El propósito de esta investigación pretende comprender la manera en que los sentidos y la protección pueden dar lugar al protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil, poniendo la expresión personal como un eje importante en el desarrollo investigativo. La población son un grupo de estudiantes con capacidades diversas en edades

que oscilan entre los 5 y 11 años de edad, su enfoque es interpretativo y como técnicas de recolección de datos, usan la entrevista fenomenológica que busca explorar y recoger material vivencial, histórico y anecdótico, estas con la intención de profundizar sobre las experiencias de cuidado de niños y niñas con capacidades diversas.

El desarrollo de la investigación tuvo lugar a cuatro momentos, encuentros con familias, caracterización por medio de preguntas que permitieron reconocer las vivencias personales, la indagación por las experiencias de los niños y niñas en actividades, propuestas se enfocaron en la búsqueda de sentidos compartidos y por último entre seis y diez encuentros a través de la entrevista fenomenológica con los niños y niñas que contenía preguntas hacia la vivencia por medio de conversaciones desde la confianza que generaron la exploración subjetiva infantil.

Los resultados de esta investigación apuntan a que las condiciones biológicas de los estudiantes influyen en una mirada deficitaria y de carencia sobre el otro, las relaciones interpersonales se entienden en lugar del afecto y cuidado, donde los niños pueden estar seguros, haciendo sentir la protección en abundancia. El lugar del cuerpo aparece para reconocer la subjetividad de los niños y niñas y sus emociones que se dan en la interacción, en la escuela el cuerpo en relación con el maestro parece volverse inmóvil ante el grito, el gesto y el regaño. El cuerpo con los pares también da lugar a prácticas de cuidado que están situadas en la discapacidad y carencia del estudiante que debe ser atendido por su condición.

Los niños y niñas constituyen su identidad de acuerdo con la forma en cómo son percibidos y atendidos, si hay un modelo médico reparador, desde ese lugar se enunciaron y construyen su subjetividad, aún con las condiciones en cómo son vistos por los demás, sueñan y aspiran sin que prevalezca su diagnóstico.

Esta investigación es valiosa, por lo que permite hacer un análisis desde el protagonismo de ese lugar propio que significa sentirse como un sujeto diferente, la narrativa de los niños y niñas con capacidades diversas enuncia sus voces y pone en tela de juicio lo que ha sido instituido en la escuela, la familia y la medicina, considerando la capacidad y el sentido de reflexionar sobre cómo afecta la subjetividad infantil. La intersubjetividad que se construye en esos modos de ser y actuar sobre el otro, en este caso en prácticas de cuidado que sobreprotegen y colocan en carencia a unos sujetos sobre otros.

El tercer trabajo de investigación se titula *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia*, el cual fue escrita por Camacho y Hernández (2013). En esta tesis se propone realizar una lectura a las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de primera infancia y su incidencia en el desarrollo de la subjetividad del niño con discapacidad.

Por consiguiente este trabajo de investigación se encuentra planteado desde el paradigma hermenéutico, ya que manifiesta un interés particular por interpretar y comprender la incidencia de las prácticas pedagógicas en conformación de representaciones simbólicas sobre la persona con discapacidad, es por ello que en consonancia esta propuesta se sitúa desde el enfoque cualitativo, ya que pretende analizar las características propias de la subjetividad de los niños y niñas de jardines infantiles ubicados en las localidades de Kennedy y Usme. Esta investigación utiliza tres técnicas e instrumentos para recolectar información los cuales son las entrevistas profundas (etnografía), notas de campo y diario de campo que fueron indispensables para consignar los actos e interacciones presentes en las relaciones entre pares y docentes.

Por otro lado, esta investigación es de gran importancia ya que somete a análisis las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente en relación con la posición subjetiva que los

estudiantes de primera infancia tienen frente a la presencia de la discapacidad en el aula de clases, permitiendo observar que el maestro tiene gran influencia en el proceso de desarrollo integral de sus estudiantes, ya que desde su accionar pedagógico direcciona las comprensiones que se tienen de ese otro que se denomina diferente.

Dando continuidad al ejercicio de búsqueda, es importante situar el trabajo de investigación titulado *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa*, realizado por Parrado (2020) en la Universidad Pedagógica Nacional. La autora buscó comprender de qué manera se dan los procesos de subjetivación de niños y niñas con discapacidad intelectual en entornos escolares, por lo tanto, la investigación da un lugar especial a la expresión de experiencias y vivencias de los sujetos que los hacen particulares en el escenario.

Este trabajo de grado está orientado desde el paradigma hermenéutico, puesto que pretende realizar un ejercicio interpretativo que analice el valor de las experiencias de las personas con discapacidad intelectual, como un elemento que contribuye a la conformación de la identidad propia. Se vincula al enfoque cualitativo, ya que fija su interés en el análisis de características subjetivas. Esta tesis utiliza tres herramientas de recolección de datos que ayudan a la comprensión clara de estos elementos mencionados, como la foto/voz, cartografía social pedagógica y entrevista semiestructurada que posibilitaron recoger la voz alrededor de la vida de los sujetos.

Esta investigación aporta de manera significativa, ya que brinda un punto de referencia para concebir los procesos de subjetivación en los contextos de educación formal. Por ello, es relevante aproximar las situaciones y vivencias cotidianas que presentan a largo de proceso educativo, como elemento que fomente prácticas que promuevan la autonomía y

vinculación de estudiantes, de tal modo que se valore las diferencias desde sus características y capacidades.

Finalmente, se encuentra el trabajo de grado titulado *Infancias, Subjetividades, Género y Disidencia Una Cartografía Existencial sobre la producción de sí* realizado por Gómez (2022) A través de un ejercicio narrativo de si mismx problematiza como la realidad de sentir su género distinto a las hegemonías que se han establecido sobre los hombres/mujeres niños/niñas hay una construcción sobre cómo se desarrolla el cuerpo bajo lugares subjetivos de lo que es lo correcto y lo incorrecto, así las infancias género disidentes se encuentran en sistemas-instancias-dispositivos, siendo sometidas a partir de la corrección y silenciamiento de sus formas de ser que se salen de lo establecido.

La apuesta de este trabajo tiene el abordaje de la población de las infancias trans y no heterosexuales, allí hay una ruptura que permite el agenciamiento de estas maneras distintas de habitar el cuerpo y género, desde una desterritorialización, logrando así transformaciones y una revolución sobre las formas hegemónicas en las que se ha establecido el ser sujeto. Por ende, surgen varias preguntas interesantes que acompañan a lo largo del texto tales como ¿Qué pasa con las infancias que rompen los moldes de correspondencia género-sexo y desbordan las producciones corporales hegemónicas con que son leídas las corporeidades?, ¿con el mariquismo infantil que interpela los binarismos con la performatividad corporal? ¿cómo es la producción subjetiva de infancias género disidentes que rompen la existencia decidida por un género?

Luego de ello se enuncia la cartografía como un componente que acompaña el ejercicio de construcción del trabajo, son coordenadas que de manera teórica y práctica se entrelazan para abordar la subjetividad, genero, infancias trans, cuerpos y la relación con las vivencias y narrativas de las infancias. La apuesta se encuentra en una transpedagogía y

recoja otras maneras de habitar la escuela. Lo que llama la atención de este trabajo es el lugar pedagógico que vincula los retratos conversacionales como un medio para posibilitar otras formas de subjetivación y juego. El lenguaje y la literatura infantil son un medio que permite la construcción ficcional para descentrar la mirada adulta sobre las infancias. A través de un cesto literario, se encuentran relatos ilustrados y muñecxs tejidxs con la técnica amigurumi, con corporeidades y estéticas no hegemónicas y no binarias para posibilitar juegos para poner producciones de sí que plantean las infancias.

Para terminar las reflexiones se encuentran en las producciones desde la máquina de estado, heterosexualización que se han puesto sobre las infancias, el cuerpo es el lugar donde las subjetividades se instalan para determinar unas formas de ser sujeto. Por ello, las apuestas educativas se centran en seguir tejiendo experiencias que posibiliten librarse de estructuras establecidas en los cuerpos y en las personas, bajo la exploración corporal y producción de sí.

El trabajo de grado es valioso por su apuesta narrativa que vincula el sentirse distinto desde el género y las formas estructurales de ser sujeto que han sido impuestas sobre la escuela, se resalta ya que retoma aspectos desde las infancias y subjetividades que tienen una particularidad desde el ser trans en la escuela y como de manera pedagógica tensiona las estructuras que han impuesto unas formas de ser sujeto en la escuela, allí el poder de la literatura y los muñecos creados son una fuente de inspiración para acercarse a las infancias desde un lenguaje cercano y crítico para plantear apuestas que desliguen las miradas adulto céntricas.

Al realizar la búsqueda y construcción de este marco de antecedentes, se puede denotar que la mayoría de los trabajos se sitúan en tesis de posgrados, de maestras interesadas en comprender la subjetividad e interpretar las distintas realidades que se enuncian en el lugar de las diferencias. Al acercarse a las distintas tesis, se reconoció que la mayoría se ubican

desde un enfoque hermenéutico en el que se usaron diferentes instrumentos para recolectar las voces de niños y niñas, maestros y familiares e interpretar las múltiples comprensiones que tienen frente a los temas de estudio.

En especial se destaca que existen trabajos que amplían su mirada y analizan que la subjetividad infantil, es intersubjetiva en tanto están presentes otros agentes importantes como la familia y los maestros. La mayoría de las investigaciones se quedaron en el marco de la interpretación y se identificaron pocas propuestas pedagógicas que aportaran a crear otros escenarios para dialogar sobre las diferencias en la escuela.

### **Marco teórico**

A continuación, se presenta el marco teórico que aporta a la comprensión de las categorías que son objeto de estudio de este trabajo y que sirvieron como soporte para sustentar la perspectiva que aborda este proyecto pedagógico investigativo, aportando de manera significativa desde distintas miradas en el ámbito social, cultural, político e histórico.

#### **Construcciones sobre las infancias.**

*"Hacerse niño" es hacer la comunión con el adulto y la adulta que somos, que, porque en la condición de inacabados estamos siempre aprendiendo, siempre abiertos al mundo. Es romper con la "edad adulta" que, fruto de la modernidad, sólo ve madurez, integridad, independencia, rigor, que puede resultar en una cierta sesudez y arrogancia. Reconocernos en nuestra infancia es quizás, la posibilidad de superar las dicotomías y así constituirnos en nuestra totalidad, reconociendo que siempre está inacabada; es la posibilidad de ser serio y ligero, riguroso y desarreglado, dependiente e independiente. Para una pedagogía "niña"*

*(Silva, 2020)*

Con el fin de comprender la perspectiva del concepto que actualmente existe sobre las infancias, resulta importante situar que este término no ha sido concebido de la misma forma, ya que por un lado esta noción ha pasado por diferentes transformaciones históricas, políticas y sociales que configuran su lugar en el mundo. Por eso, se plantea un recorrido histórico que inicia desde la antigüedad hasta la posmodernidad el recorrido se hace desde el contexto europeo, luego se sitúa para Colombia, donde confluyen la mirada de familia, estado y escuela sobre las infancias.

De acuerdo con Jiménez y Reina (2019) en la edad antigua aparece el *infanticidio*, la mirada hacia este sujeto se dibujaba en la pasividad y el sometimiento, dado que los niños y niñas eran observados como una carga. Hay que mencionar que la posibilidad de vivir y crecer estaba mediada por las decisiones de los padres, por tanto, los niveles de mortalidad y las agresiones físicas eran bastante elevadas.

Por otro lado, la edad media fue un periodo trascendental para las infancias, puesto que los niños y niñas son objeto del *abandono*, al ser reconocidos como adultos en miniatura, permitiendo que estos individuos dispongan de mismas libertades y responsabilidades que un adulto. Aries 1987 (como se citó en Jiménez y Reina 2019) menciona que:

El bebé se convertía enseguida en un hombre joven, sin pasar por las etapas de la juventud. Por lo menos hasta terminada la Edad Media, la transmisión de valores y conocimientos y, en general, la socialización del niño, no estaban garantizadas por la familia ni controladas por ella. En sus estudios de iconografía, concluye que en este periodo el niño era representado como un hombre reducido, en miniatura. La diferencia con el hombre adulto solo era en tamaño y fuerza. (p.22)

La mirada de la religión concibió a este individuo como un ser con alma, lo cual detuvo en gran parte el infanticidio, sin embargo, el abandono era la forma de deshacerse de

las angustias y las cargas que representaba los niños y las niñas, dejándolo desprotegido y vulnerable, así es como a menudo acababa con la muerte.

Posteriormente durante el siglo X- XIV, la posición de las infancias se otorga en un estado de *ambivalencia*, es decir que el sujeto es situado como un ángel o un demonio, puesto que nace con pecado y por ende debe buscar la purificación. En este momento en específico por primera vez se intenta humanizar a los niños mediante el pensamiento de la moral y el moldeamiento por parte del adulto.

La llegada de la modernidad es comprendida como un periodo de cambio y crecimiento intelectual en donde por primera vez los niños y niñas son vinculados al cuidado afectivo, por lo tanto, este individuo comienza a tener mayor trascendencia en los núcleos familiares. “A finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, la familia moderna corresponde a una necesidad de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida” (Jiménez y Reina, 2019, p.24). En este periodo se empieza a denominar el concepto de infancias, ya que los adultos veían a los niños y niñas como seres aislados, desprotegidos y con la necesidad de que fueran cuidados.

Luego aparece la *intrusión*, ya que en aquel momento surgió la preocupación por saber de qué forma se podría criar a los niños y niñas, con el fin de dominarlos, controlando su interior y voluntad misma. Se crea la pediatría y miradas científicas de la infancia, lo que disminuye notablemente la mortalidad infantil.

No es hasta el siglo XIX se da la revolución francesa y la declaración de independencia de los Estados Unidos, las cuales tienen un gran impacto en las formas en que se configura el lugar de los niños y niñas en la sociedad, ya que la situación de cuidado es un tema de debate jurídico y político desde las instituciones públicas, dictaminado una serie de herramientas y pautas que orienten al correspondiente proceso de crianza, hay una mirada de

guía por parte del adulto más que de dominación, dado que existe una preocupación pedagógica por la protección.

En Colombia la mirada europea tiene gran trascendencia ya que como plantea Cerda (2003) (Como se citó en MEN 2014) la presencia de hospicios empieza a hacerse visibles en la época de la colonia y allí se identificaron prácticas de cuidado, protección y unos primeros acercamientos a la educación de los niños y niñas:

Los hospicios a los que se hace mención eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar, así como algo de educación bajo algunos de los planteamientos pedagógicos de Froebel y Montessori. Las atenciones allí brindadas, principalmente estaban impregnadas de un modelo asistencial que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos. (p.17)

Dicho lo anterior los cambios estructurales se dan con mayor visibilidad hasta el siglo XX ya que a través de políticas, leyes y pedagogía hay un progreso notable por situar los niños y niñas desde otras perspectivas ancladas a la protección y el cuidado, gracias a esto el siglo XXI ha llegado hoy a la mirada de infancias como sujetos de derechos.

Se presenta a continuación una síntesis sobre eventos importantes en el siglo XX en Colombia acerca de la educación, construcción de políticas y normativas en primera infancia.

De acuerdo con el MEN (2014) en 1930 en Colombia se empezó a considerar la infancia como elemento de interés para abordarse desde el lugar pedagógico pues se crea el *kindergarten*, este se entiende como el mobiliario acorde a las características de los niños, así como con material didáctico que tenía en cuenta ideas de María Montessori, Ovoides Decroly y Juan Amos Comenio.

En el año 1939 por primera vez a través del *decreto 2101* de 1938 se da una definición de la educación infantil: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad”. (MEN, 2014, p.18)

Con lo anterior, existe una mirada higienista, en donde el asistencialismo y el cuidado eran fundamentales en la crianza de los niños y niñas de esta época. Por consiguiente, con la construcción de leyes alrededor de la infancia, se hizo visible la necesidad de planificar métodos que procuren por su bienestar moral y físico, en *1946 nace la ley 83*, reglamenta la defensa de los niños y niñas, dando la responsabilidad a instituciones públicas que estudian y controlan las situaciones de vulnerabilidad y explotación.

En el año 1960 se inicia un proceso de formalización de la educación infantil, lo que da lugar a la creación de entidades que protegen y vigilan a los niños, pero también a las familias y a la escuela. Se crea el *Instituto de Bienestar Familiar (ICBF)* en el año 1968 y el *Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)*. Según el SED (2019) se considera lo siguiente:

La creación de estas dos entidades fue clave en lo que siguió de la historia de la educación inicial, pues, a través de ellas fundamentalmente, se fue decantando la atención de gran parte de la población de niñas y niños de primera infancia, en el marco de modalidades diversas que han venido disminuyendo, transformándose y, en ocasiones, sumándose en forma de capas sobrepuestas. (p.15)

La llegada de la década de 1980 da paso a cambios estructurales a nivel mundial que se reflejan en Colombia. La educación preescolar cobra sentido con la creación del *decreto 1002 de 1984*, allí se promulgan 4 estrategias básicas de trabajo como lo son la unidad didáctica, juego libre, trabajo en equipo y participación en familia. Posteriormente en el

marco de la protección de los niños y niñas la asamblea general de las naciones unidas se adopta *La declaración de los derechos del niño en el año de 1989*, permitiendo establecer criterios de cuidado y vigilancia para la calidad de vida de esta población.

Con *la constitución de 1991* se abrieron vías de participación e inclusión que transformaron las realidades que se conocían hasta el momento, se crearon leyes y decretos para acoger las necesidades que se proclamaban en esta carta magna, como por ejemplo la *ley 115 de 1994* da un lugar a las infancias en el escenario escolar formal en tanto precisa que: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (p.5)

En favor de entender el desarrollo humano en esta etapa, el preescolar se comprende desde una unidad total, que se desarrolla de manera integral, no se puede fragmentar y separar. MEN crea en el año 1998 los *lineamientos curriculares para la educación preescolar*, se plantean a partir de 7 dimensiones estas son: la socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

Por otro lado, la llegada de la educación inicial tiene una reconstrucción en las últimas dos décadas, el inicio del siglo XXI dio a compromisos a nivel mundial como por ejemplo se promulga La Declaración Mundial de Educación Parvulario o Inicial. Donde hay una relevancia al reconocer la identidad, los derechos y el cuidado por esta etapa de la vida. Es así como los estados a nivel mundial dan prioridad en su agenda pública a la primera infancia.

Los últimos referentes se construyen a partir de la creación de políticas, lineamientos y normativas en favor de la primera infancia y específica desde la atención y la ruta que cambia la perspectiva de un individuo sin capacidades y pasivo a uno en el cual tiene altas posibilidades, siendo protagonista de su aprendizaje.

Es así como se destaca que el CONPES 109 de 2007, mediante el cual materializa *Colombia por la Primera Infancia* y fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral a esta población, da responsabilidades a estas entidades con el fin de que, en el país, se priorice una atención integral, con posibilidades de cuidado a través de la crianza, la educación y el desarrollo.

Se crea además la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia, que se materializa a través de la *Estrategia De Cero a Siempre del año 2016* allí hay un lugar diferenciado que busca atender las particularidades de cada individuo. Por último, se resalta el *decreto 1411 de 2022* como un documento reciente que busca "...fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado social de Derecho". (p.1).

Estos documentos hacen posible un reconocimiento de los elementos sociales, culturales y políticos que han movilizado estrategias para el cuidado y la protección de los niños y niñas. Pero, también brinda orientaciones a la familia, la escuela y el estado para acompañar a niños y niñas el proceso de crianza, reconocer sus características, generar experiencias significativas en las que se vinculen sus intereses, inquietudes, deseos por jugar y aprender sobre el mundo.

Todo esto permite comprender las infancias como una construcción que se encuentra en constante transformación, ya que proviene de elementos socioculturales, por tanto, es diversa y distinta dependiendo el territorio, tipo de familia, las construcciones normativas y la mirada pedagógica. Actualmente prevalece el derecho y la protección de las infancias como

un periodo de vida importante en el ser humano, que se desarrolla de manera integral a través de las formas particulares de cada individuo.

Para este proyecto pedagógico investigación, la educación para las infancias representa posibilidades de generar protagonismo de esta población, vinculando su identidad y particularidades que los hacen únicos y auténticos y que, por ende, debe reconocer sus gustos, intereses y necesidades acordes a sus etapas de desarrollo. En esa perspectiva, se considera que no son sujetos pasivos, sino críticos y autónomos que requieren posibilidades de participación activa y de toma de decisiones en sus contextos como lo son la familia y la escuela, más allá de considerarlos desde nociones de cuidado y asistencia, se perciben como transformadores de sus propias realidades. Al respecto Silva (2020) menciona:

Comprender la indisolubilidad de estos derechos: la provisión, la protección y la participación es fundamental, ya que reconocer al niño como un sujeto capaz de leer y contar al mundo, participar en decisiones relacionadas con su vida, no niega la necesidad de cuidado y protección. (p.127)

Así mismo, los niños y niñas tienen la posibilidad de ser y habitar el mundo desde sus propios intereses y con la naturalidad a través de sus lenguajes y maneras de leer el mundo. En la sociedad se van construyendo en ciudadanos y ciudadanas con prácticas que se aprenden de manera cotidiana, procurando la toma de decisiones, esto representa el respeto y la posibilidad de creer y confiar en las infancias.

### **Literatura infantil**

*Al cantar un “arrurrú mi sol” o al decir “érase una vez, hace mucho, pero muchísimo tiempo”, la lengua comienza a cantar y a contar historias, pero también “cuenta” cómo se organiza el tiempo en un relato y cómo se buscan las palabras, precisas y*

*sonoras, para construir un mundo imaginario, distinto al de la realidad... y a la vez, tan parecido... Documento 23 Literatura en educación inicial (MEN,2014)*

La literatura infantil tiene una historia, se ha establecido socialmente hacia un público infantil que ha sido comprendido de diversas formas. Actualmente con la construcción de las infancias que se mencionó en el apartado anterior, son comprendidas desde el lugar político y protagónico en la sociedad, el material creado para esta población demanda unas necesidades propias desde sus intereses, exploraciones y afecciones, los niños y niñas solicitan la literatura y esto se convierte en una necesidad impostergable en las relaciones cotidianas del ser humano.

Cervera (1989) posiciona la literatura infantil en un terreno crítico y social y da dos elementos claves que permiten reflexionar la forma en que ha sido concebida a través de la historia; la primera tiene que ver con su denominación, ya que al mencionar “infantil” se atribuyó a no considerarse literatura, pero este rechazo negaría la forma en como actualmente las creaciones para esta población responden en un sentido serio y comprometido por este público infantil. El segundo elemento fue considerado bajo el término “simplista”, ya que este tipo de literatura fue vista de forma sencilla o fácil, estas creaciones son tan importantes como cualquier obra creada para el público adulto.

Como lo menciona Cervera (1989) “La literatura infantil ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización”. (p.1), por tanto, se considera que la literatura infantil son aquellas obras que no tienen un carácter de instrumentalizar el aprendizaje de los niños y niñas, es decir, el adulto no es quien monopoliza las formas en las que se hace literatura para esta población, sino que comprende los intereses de las infancias y va más allá de cualquier obra narrativa clásica que ha sido

adaptada para las primeras edades, tiene en cuenta los elementos artísticos que la componen como; la música, el dibujo, teatro o el juego de palabras, cuando el adulto es consciente de estos elementos puede hablar de que verdaderamente es literatura infantil.

En esa esencia crítica sobre la literatura infantil, es necesario conocer sus enfoques a lo largo de la historia; según Cervera (1989) se ha desarrollado de tres formas distintas: la primera es la literatura *ganada*, son todas aquellas producciones que no nacieron para los niños y niñas, pero con el tiempo las acogió el público infantil, todos los cuentos tradicionales hacen parte de esta. La segunda es la literatura *creada*, tiene una mirada hacia las infancias, se sigue produciendo bajo cuentos o novelas, pero con adaptaciones a la condición de los niños y niñas. La tercera es la literatura *instrumentalizada*, son aquellos libros que se producen en el ciclo inicial y tiene un carácter formador, existe una intención didáctica para que los niños y niñas aprendan contenidos específicos en el aprendizaje.

Las transiciones hacia una literatura infantil de calidad en la actualidad tienen apuestas interesantes, estas se deben a factores sociales y educativas que generan una conciencia sobre las infancias y adecuación a las particularidades de los contextos. “La literatura infantil, en consecuencia, no sólo es una realidad importante, sino en ebullición, lo que da lugar a multiplicidad de tendencias reflejadas en ella, tendencias que incluso generan tensiones”. (Cervera, 1989, p.1)

Dicho lo anterior pueden generarse tensiones en un marco de tendencias que abogan necesidades sobre lo que la familia, la escuela y la sociedad esperan del niño y la niña, por ende hay un sin fin de literatura creada que responden a las necesidades que han sido impuestas sobre los niños y niñas, sin embargo hay que resaltar el papel protagónico de las infancias que evoca hablar de la categoría literatura infantil, no solo resaltando los cuentos y

creaciones, puesto que lo mencionado anteriormente muestra lugares en la historia de lo que se ha concebido por adultos.

Las apuestas a las que invita la literatura infantil en la actualidad marcan un sentido de pertenencia que reconoce a las infancias como actores esenciales en las creaciones de la literatura infantil, por lo que va más allá de considerar los cuentos creados por adultos, sino que hace parte del lenguaje, la interacción y el afecto, elementos naturales que se desarrollan en el encuentro con el otro.

La política nacional, a través del MEN en el año 2014 creó una serie de orientaciones para la primera infancia, lo consideran bajo la mirada de la atención integral que se piensa la educación inicial desde la preconcepción, hasta los seis años, acompañado de un contexto que reconoce a la infancia como sujetos de derechos, seres únicos y sociales.

En esa medida, la literatura infantil es recocida como un indispensable en el desarrollo integral de los primeros años de vida de los niños y niñas y acompañan el resto de la vida del ser humano, puesto que es un lenguaje natural que implica la imaginación, el juego, arte, exploración y creación. Habita la cotidianidad de los niños, niñas, sus familias y la escuela, que involucran el tiempo de compartir con pares y adultos.

Las primeras experiencias de vida se dan en las lecturas del mundo, se lee el rostro de la madre, los gestos y se responde ante esa lectura con otros gestos, se escucha y se entra en contacto con la exploración, los colores, las formas y las texturas, siendo importantes en la configuración de lo que cada sujeto se aproxima a la realidad. El lenguaje, cumple un papel primordial, pues hace parte de esos primeros contactos con la vida, cuando se le canta a los niños y niñas, se conversa y muestran distintas posibilidades a través de la literatura, se generan comprensiones simbólicas, allí pueden imaginar, preguntar, jugar, cantar, reír o inventar sus propias historias.

El MEN (2014) manifiesta que existen dos tipos de lengua, la fáctica que se encuentra en la cotidianidad, como gestos faciales, corporales, entonación, entre otros; esto permite sus usos prácticos en las relaciones con los demás. La segunda es la lengua literaria, los niños y niñas se expresan, pues ellos también crean con el lenguaje literatura infantil, donde a través del relato, el garabateo o incluso la música crean posibilidades desde el lugar simbólico que representa su realidad.

La literatura infantil invita a volver una y otra vez a esa historia, conversación o arrullo, muchas veces a solicitud de los niños y niñas por retomar la experiencia que nutre su cognición y fortalece sus vínculos. “Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano” (MEN, 2014, p.13)

Nuevamente se afirma la idea de que la literatura infantil está presente en otras experiencias de la vida, implica todas aquellas creaciones a través del arte de jugar con las palabras. Un ejemplo de esto se encuentra en el territorio, ya que marca una diferenciación sobre la cual se concibe una tradición oral que es impartida en los arrullos, rondas, coplas, relatos, cuentos entre otras. En las infancias se hereda un legado cultural, que acompaña las múltiples cosmogonías sobre realidades, estas configuran la subjetividad de las infancias, así como lo menciona el MEN (2014):

La riqueza del repertorio que es posible encontrar en muchas regiones del país reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje y en el que

es posible participar, desde la primera infancia, de la interculturalidad y del diálogo de saberes para construir, en ese diálogo, la propia identidad. (p.14)

Estas experiencias sin duda dejan una huella imborrable en la vida de cada niño y niña, por ello es indispensable el lugar del adulto, quien acompaña a los niños en esta exploración y los introduce a través del lenguaje en la literatura infantil, pues en un acto consciente, a través de su tono de voz, de la presentación de los cuentos, juegos o arrullos, aprenden mutuamente y se conocen, afirmando nuevamente el vínculo afectivo que esto genera en la relación cotidiana.

Para leer en la primera infancia se necesita un niño, un libro y un adulto, juntos en triángulo amoroso. El adulto es el mediador entre el libro y el niño y es quien le da sentido a esas primeras páginas que se enriquecen gracias a su voz que canta, a su cuerpo, que es un refugio, y a su cara, en la que se reflejan las emociones humanas. (Reyes, 2020, p.4)

La lengua literaria se construye a través de las posibilidades que se le presenten y estén al alcance de los niños y niñas, pues existe una gran variedad de materiales que en estas primeras edades como el libro álbum, la poesía o la narrativa pueden beneficiar, generan deseo y placer. “Poco a poco –de voz a voz a voz, de libro en libro–, los horizontes se van ampliando para explorar mundos posibles, reales e imaginarios, “jugar a hacer de cuenta”, representar situaciones y abrir un abanico de preguntas”. (Reyes, 2020, p.4)

Los niños y niñas son lectores innatos, pues leen el mundo y también se acercan a los libros, sin saber leer de manera literal lo que es presentado, la creatividad y posibilidades muestran que a través de las imágenes y su interpretación tienen una forma diferente de contarlos. Constantemente están leyendo, profundizan, se extienden, la abandonan y vuelven a está, siendo un ejercicio interminable que acompaña la vida del ser humano.

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente. (Larrosa, 2003, p.1)

¿Qué importancia tiene la literatura infantil en la educación inicial? Con los elementos presentados anteriormente, puede darse ciertas ideas de lo que significa el papel de la escuela y en especial de los maestros que acompañan el proceso. En este nuevo espacio de socialización, los niños y niñas se encuentran con otras realidades, sus nuevos compañeros y las rutinas de la escuela son parte de encuentros y desencuentros en un acto de habitar este espacio, estos elementos presentes en el día a día pueden enriquecerse con la literatura infantil. El MEN (2014) menciona lo siguiente:

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida. (p.25)

Los niños y niñas aprenden a crear múltiples maneras de ser niños y disfrutan las experiencias a través del arte, la literatura, juego y la exploración del medio, constituyéndose en las actividades rectoras de la primera infancia en la escuela. Es decir que todas confluyen, en la literatura se puede jugar, explorar y crear y son claves en la escuela, ya que se ven implicadas en la cotidianidad de los niños y niñas siendo parte de su aprendizaje. No hay un afán en torno a una competencia por aprender a leer y escribir para pasar el año escolar, sino

que habita la libertad que acompaña el nutrirse por este escenario de conocerse, explorar, jugar y expresar. Cabe aclarar que si existe una invitación a que los niños exploren la escritura y la lectura, pero sin que sea un aspecto medible y comparable entre los otros.

El papel de la maestra, el maestro, el agente educativo, los familiares y los cuidadores es respetar, acompañar y orientar las elecciones de la niña y el niño sin restringir el acceso y, en ese sentido, las clasificaciones por edades son apenas criterios orientadores, abiertos a las necesidades de los lectores, al criterio y la sensibilidad de los adultos que son quienes conocen a fondo a sus niñas y niños. (MEN, 2014, p.31)

Sin duda, es tarea de los adultos, invitar a los niños y niñas a estas historias, ofrecer experiencias motivadoras y significativas, detenerse por instantes a leerlos y ofrecer una posibilidad de que puedan explorar, preguntarse, tocar, probar, oler y escuchar lo que tiene la literatura infantil por dar.

La mirada adulta, tiene la intención de encontrarle un sentido a leer, por ejemplo, para ganar un aprendizaje o para memorizar y aprender normas sociales, sin embargo, el acto de leer y de acercarse a la literatura infantil, es un gusto que no tiene el fin de responder a lo que espera el adulto, sino porque algún día inició como acto natural del ser humano y acompaña la curiosidad y el deseo por conocer. “Se lee porque sí, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades y obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue”. (Larrosa, 2003, p.2)

Con estos elementos presentados, puede encontrarse un abanico de oportunidades de la literatura infantil, que muestra la potencialidad que gana al ser parte importante del desarrollo de los niños y niñas. La literatura infantil, es un acto de libertad, donde ofrece posibilidades de creación e imaginación e invita a que no solo sea concebido como un

momento de la vida que ocurre en la infancia, sino posibilitar la interacción a lo largo de la vida, esto implica volver, recordar y acompañar en un acto consciente que nos hace humanos.

### **Sujeto y subjetividad**

*La subjetividad, conjunto de condiciones que hacen posible que instancias individuales o colectivas estén en posición de emerger como territorio existencial autorreferencial, en adyacencia o en relación de delimitación con la alteridad, ella misma subjetiva. El devenir de la subjetividad (Guattari, 1991)*

En un inicio del presente trabajo, las búsquedas estaban enfocadas en subjetividad, pero mientras se indagaba en esta categoría se llegó a encontrar que está siempre estaba acompañada del sujeto, ambas palabras propias de la modernidad surgen y se discuten actualmente como un elemento enriquecedor y al mismo tiempo problematizador sobre las ciencias sociales. Ramírez y Anzaldúa (2005) mencionan lo siguiente: “La subjetividad nos remite necesariamente a la pregunta sobre el sujeto, porque la subjetividad existe en la medida en que deviene el sujeto” (p.1).

Entonces ¿Quién es el sujeto? Esta denominación empieza a aparecer y distanciarse de otros términos como individuo o persona, ya que se entiende en la idea de las condiciones en las que empieza a constituirse por distintas estructuras como el lenguaje, parentesco, el poder, la cultura entre otros elementos que dan distintas realidades, según Soler (2019):

La categoría Sujeto se considera organizadora central del periodo moderno de la filosofía; la ruptura con el pensamiento de la modernidad a partir del surgimiento de planteamientos denominados, en términos generales, posmodernos, abrió posibilidades para pensar no solo en los sujetos como construcciones sino para considerar estas últimas desde lógicas complejas, dinámicas, relacionales y multidimensionales. (p.17).

Dicho lo anterior, se puede afirmar que el sujeto está lleno de historicidad, que ha permitido al ser humano constituirse en otros lugares de enunciación; para las ciencias sociales, el sujeto empieza a hacer parte de los estudios modernos y posmodernos en un lugar que no es lineal, en el cual confluyen elementos como la cultura, familia, instituciones, discursos y experiencias. Soler (2019) plantea que las discusiones sobre el sujeto y las críticas hacia la modernidad han pasado por tres periodos importantes.

El primero como producto de *mismidad originaria*, en lo cual no había lugar para las diferencias y el hombre es considerado como centro del universo, pondría todas las normas y vería como negativo a quien se saliera del lugar establecido, el segundo momento es *el descentramiento del sujeto*, da paso a cuestionar esta existencia del hombre como centro del universo y lo pone en lugar de tensión y el tercer momento se entiende como la *multiplicidad de posiciones del sujeto*, es el momento actual en el que se encuentra con posiciones movibles.

Considerando lo anterior, la comprensión del sujeto pasa por momentos históricos que determinan su manera de acercarse a la realidad, la multiplicidad se encuentra ligada a las posibilidades de construcción de conocimiento, la conexión con otros sujetos y su redefinición constante. Existe una red compleja por la cual decide, expresa y se proyecta, está mediado por el contacto con el contexto que habita, de tal modo que cada persona interactúa con una serie de prácticas, discursos y símbolos que configuran su visión ante el mundo, permitiendo constituirse desde un carácter relacional, en donde se construye con el otro. Ramírez y Anzaldúa (2005) lo definen como “identificaciones” considerando lo siguiente:

Desde esta perspectiva, la identificación juega un papel importante tanto en la constitución del sujeto como en la formación de los sujetos en la sociedad, pues es

ella el mecanismo que permite el reconocimiento de la otredad y la transmisión social. (p.36).

Hasta el momento no se ha mencionado sobre la subjetividad, es importante considerar que el sujeto como la subjetividad posee una estrecha relación, en donde el sujeto presenta y expresa su realidad particular, plasmando experiencias, saberes, acciones y prácticas que dan forma al tejido social, ya que este es quien conforma la subjetividad, determinando el lugar y el significante de aquello que está a su alrededor.

La subjetividad por su parte, remite a reconocer la realidad social como plantea Torres (2006):

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social. (p.9)

Es así como al pensar en la comprensión de la subjetividad se tiene ideas de que esta solo ocurre al interior de la mente, que parece no compartir nada con el exterior, sin embargo al abordar estos documentos, se llega a encontrar las diversas formas de percibirla encontrando relevancia en lo que se ha dicho anteriormente sobre el sujeto, desde la multiplicidad de posibilidades, salen del interior y comparte otros elementos que vienen en el exterior; al respecto Torres (2006) reconoce que la subjetividad tiene varias funciones: *cognitiva* en tanto posibilita la construcción de la realidad; *práctica* en la que los sujetos orientan y elaboran su experiencia; e *identitaria* que aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales.

Al mencionar lo anterior, la subjetividad tiene distintas cualidades que están dadas desde lo histórico y cultural, hace parte de una producción simbólica que se encuentra en las múltiples experiencias y condiciones que hacen al sujeto. Dentro de esta aparece el término intersubjetividad, es necesaria la interacción constante con otros, surgen a su vez lugares donde habitan roles, desde los diferentes contextos las familias, instituciones como la escuela, el hospital, la religión y el gobierno, construyen al sujeto, dándole distintos modos de relación y representación. Soler (2019) menciona:

Así, entre la ida y vuelta con los datos y las entradas al escenario, como desde la lectura de la literatura, se fue comprendiendo que en las relaciones intersubjetivas confluyen ideologías y procesos históricos, sociales, culturales y también procesos contingentes, los cuales, en conjunción, constituyen al sujeto. (p.101)

Las personas configuran su rol y sobre ello van construyendo su realidad, como sujetos sociales se fortalecen vínculos que aparecen de estrecha relación con la representación sobre los otros formando a su vez la identidad. Ramírez y Anzaldúa (2005) mencionan que: “El vínculo cumple con una función organizadora y representacional del aparejamiento entre los sujetos del vínculo o de la relación del sujeto con el objeto del vínculo” (p.73)

De esta forma, el vínculo como forma particular en la cual las personas se conectan con otras establece un gran lugar en la subjetividad, dando formas en las cuales se comparten pensamientos sobre el mundo. “La subjetividad también es de naturaleza vincular, si entendemos el vínculo como esa estructura sensible, afectiva ideativa y de acción que nos une, nos “ata” a otro ser y con la cual el sujeto se identifica”. (Torres, 2001, p.11) Con algunos se establecen vínculos estrechos como por ejemplo con la familia u amigos de la escuela, de allí los sentimientos se comparten, la comprensión y el respeto también dan un rol a lo que se piensa de los otros y con los otros.

Por otro lado, constituirse como sujeto en la modernidad, representa múltiples retos sociales, culturales, económicos y simbólicos que determinan la subjetividad de las personas. Guattari (1991) describe que el sujeto no es el único poseedor de su subjetividad, no se construye solo con los elementos cercanos del sujeto sino que esta se configura por tres elementos importantes; el primero el *medio cultural*, hacen parte la familia, educación, salud, arte hace parte de este medio, el segundo es el *consumo cultural* establecido por los medios de comunicación y el tercero es el conjunto de *maquinarias informacionales* que forman el registro en la representación y significación, se organizan en la lengua, asigna a su vez una individuación que constituye la identidad, sexo o nacionalidad.

En otras palabras, la configuración sujeta está estrechamente relacionado con interacción constante con elementos como los medios de comunicación masiva y el rol consumista capitalista, conforma y utiliza representaciones sociales que encaminan a la producción de un sujeto pasivo que no confronta la realidad, sino que sigue su camino en la comodidad de lo instruido. El sujeto al identificarse va adquiriendo saberes, estos le ayudan a generar distintas representaciones y lugares de enunciación.

Se podría definir el sujeto en tiempos modernos como inacabado, que está en constante construcción, por tanto, rompe con las estructuras que consideraban una sola forma de aprender y de adherirse a la sociedad, en la multiplicidad que se mencionó anteriormente, tiene historia, proyecciones, distintas formas de representarse y constituirse. Algunos autores lo expresan como el regreso del nuevo sujeto, en un lugar que tensiona las prácticas tradicionales, cuestionando las formas en cómo la modernidad ha considerado a algunos de estos, en un campo que implica hacerse sujeto en tiempos posmodernos en posibilidad de la autorreflexión y conciencia como camino liberador.

El llamado “rescate” o regreso del sujeto, experimentado en diferentes campos del pensamiento y la investigación social en las tres últimas décadas, hace referencia a este sentido del sujeto como proceso, como movimiento de construcción de sí mismo a partir del reconocimiento, tensión y lucha con las circunstancias que lo condicionan. (Torres, 2001, p.13).

Es así como el sujeto actual se configura en un lugar de emancipación, en una búsqueda que lo construye y reconstruye sobre su realidad, lo hace ser crítico en los distintos planos sobre los cuales actúa como sujeto. En tiempos modernos, se busca la libertad, reconstruir lo que ya ha sido establecido, problematizando la realidad. Guattari (1991) define lo siguiente: “La subjetividad está alineada, contaminada de anti -producción como de sujeción social. Su <<devenir>> libre, su emancipación de los <<diseños colectivos>> de la <<superestructura>> mental de la que depende, pasa por la puesta en marcha de procesos eco-mentales de <<resingularización>>” (p.12)

En el mundo moderno, donde parece que todo se encuentra establecido, se tiene el gran reto de seguir confrontando el lugar de la subjetividad y el sujeto, los autores lo referencian en un lugar de libertad colectiva y de redefinición que se aleje de lo ya establecido.

### **Subjetividad política infantil**

Al abordar la subjetividad en una categoría amplia que determina unas formas de comprender el sujeto y las relaciones que se establecen con el mundo, hay apuestas que visibilizan la idea de tensionar aquellas prácticas que han sido instauradas en las realidades de los seres humanos, especialmente por las grandes estructuras que representan las maneras de ser familia, escuela y sociedad. La subjetividad política, posibilita la acción de poder ejercer con conciencia resistencias y acciones que reconfiguren otros mundos posibles.

Es necesario hacer un acercamiento a lo que se entiende por la política, puesto que se ha distanciado del encuentro y la acción colectiva de cuidar y coexistir consigo mismo y con el otro. Las autoras Martínez y Cubides (2012) mencionan:

La política, concepto que nos interesa dilucidar, es un proyecto de autonomía, es una actividad tanto individual como colectiva, reflexiva, conflictiva y nunca acabada que está en movimiento continuo, y cuando se intenta formalizar o fijar su contenido de manera estable, se diluye, se desvanece, queda subsumida en medio de lo político, convirtiéndose en una estructura de poder. (p.73)

La política es un ejercicio que acompaña a lo largo de la vida del ser humano, en la posibilidad de ser sujeto participativo para posicionarse en el ámbito ciudadano, requiere implicarse en las relaciones, allí las subjetividades transitan a través del ser y como forma de producción con un componente creativo donde está inmerso la imaginación y experiencias que se podrían dar en el encuentro consigo mismo y el encuentro colectivo. “La política se concibe como una actividad colectiva reflexiva y lúcida, un proceso permanente de autoinstitución de las significaciones sociales imaginarias”. (Martínez y Cubides. p.73)

En esa medida, la subjetividad política converge por los espacios de socialización en los cuales el encuentro humano posibilita una relación con lo ya establecido y la acción de ejercer aportes, cambios o tensiones a las estructuras, a este último elemento mencionado, las autoras Martínez y Cubides (2012) consideran que hay una estrecha relación en conceptos que han denominado lo *instituido* y lo *instituyente* términos que hacen parte del ejercicio de la subjetividad política. Entendiendo que lo instituido se genera desde las estructuras ya establecidas, bajo instituciones que ejercen poder y limitan al sujeto, lo instituyente es transformación, allí todos y todas están presentes como ejercicio que desde abajo cuestiona las estructuras de arriba.

No hay instituido separado de lo instituyente, estas dos líneas de fuerza están en pugna permanente en el mismo campo social; lo instituyente sucede en medio y dentro de lo instituido porque nadie está totalmente por fuera de las reglas que configuran el imaginario social dominante, siempre se está expuesto y permeado por las estructuras es sus múltiples expresiones. (Martínez y Cubides, 2012, p.75)

Siempre hay miras y posibilidades de apostar a resistencias que logren generar transformaciones a lo instituido, un claro ejemplo son las acciones construidas en el marco de los territorios latinoamericanas, velan por los procesos de concientización y el ejercicio de reencuentro, estos escenarios se despliegan en lo comunitario aportando a tensionar las prácticas ya establecidas.

Ahora bien, al pensar en la subjetividad política hay una carga histórica, que se traslada a la cultura y las creencias que cada sujeto establece en relación con su contexto, se asumen posturas, pero a su vez se deconstruyen formas de concebir la realidad. Villagra y Zinger (2015) plantean que la subjetividad política puede llegar a ser asumida como un proceso continuo, se da por la relación en un orden político dado, pero a través de las relaciones que generan modos de ser, se puede descentrar el orden establecido.

Estas apuestas refieren al sujeto, pero ¿Cual sujeto? La construcción histórica ha tenido una mirada de sujeto político solo conferido al adulto que ha sido considerado competente para la participación activa en la sociedad, dando orden a las infancias como sujetos pasivos sin la madurez suficiente para tomar decisiones y actuar en sus propias realidades.

Sin embargo, en contradicción de esas miradas adulto-céntricas, se ha demostrado en la categoría *infancias* que hay mundos posibles cuando deja de ser vista de manera pasiva. Esto quiere decir que es fundamental aproximarse y conocer la subjetividad política infantil

ya que es un proceso, que se determina a través de los ambientes y las relaciones que se construyen en los espacios de socialización. La escuela cumple un rol fundamental en el acompañamiento y la promoción de escenarios participativos para que los niños y niñas sean tenidos en cuenta. Villagra y Zinger (2015) consideran:

El acompañamiento en el proceso de la participación en sus propios ambientes para que por medio de sus capacidades adquieran el conocimiento que puedan ser parte activa de todo lo que a ellos les concierne. Si desde muy pequeños nuestros niños aprender a sentirse respetados, mediante la escucha de sus observaciones, comentarios o visiones de las cosas. Paulatinamente van siendo consultados y tomados parte de la participación y poco a poco van aprendiendo a tomar parte de las decisiones que afectan a su entorno. (p.11)

Dicho lo anterior, más allá de valerse desde un lugar asistencialista, debería ser una posibilidad para que, desde las primeras etapas, reconozcan que tienen posibilidades de ser y habitar sus propios contextos y territorios, tomar decisiones, jugar, imaginar, opinar y coexistir bajo las relaciones con sus pares, familias, amigos y todo espacio que le sea próximo.

Posibilitar la capacidad de expresar, comprender, comunicar y actuar es una condición necesaria para la construcción de subjetividad política, que demanda adultos que superan la visión de los niños como receptores pasivos de cuidado y protección y que desarrollen capacidad de acompañar a los niños en el aprendizaje y ejercer la participación. Promover relaciones más horizontales en las cuales los niños sean comprendidos como interlocutores válidos en la cotidianidad tanto del ámbito privado como del ámbito público. (Villagra y Zinger, 2011, p.12)

Los espacios generan encuentros colectivos, un claro ejemplo son las relaciones entre pares, existe una subjetividad política que apuesta el cuidado y bienestar de los demás, los vínculos establecen la acción colectiva que busca generar hospitalidad entre todos. Para que esto sea posible, las reglas de poder deben ser tensionadas, ya que las estructuras han determinado que los adultos deciden por las infancias. Las autoras Alvarado, et al (s.f) abordan la acción colectiva: “En este sentido, uno de los hallazgos fundamentales fue identificar la acción colectiva con un lugar en donde lo colectivo es el cuidado, la solidaridad e incluso la multiplicidad de roles que cohabitan en un niño o niña”. (p.106)

El cuidado, la solidaridad y el reencuentro deconstruye las prácticas homogéneas sobre las relaciones ya establecidas, cuando existe entre *nosotros* logra romper las barreras que distancian al ajeno, excluido y se vuelven parte del campo de la comprensión y la acción de posibilitar que todos puedan sentirse acogidos. La escuela debe ser un escenario para generar autonomía en las relaciones de los niños y niñas, esto se logra cuando se promueve el dialogo, se hacen visibles los conflictos, los miedos, las tristezas, pero a través de la participación, se promueven alternativas para solucionar las situaciones y visibilizar las ideas de los niños y las niñas como acto de transformación. “Niños y niñas dan muestra de su potencial político y autónomo cuando deciden por el cuidado del otro” (Alvarado, et al (s.f) p.108).

Así la constitución social de las subjetividades políticas de las infancias, tienen unos modos de ser, que se acercan a la relación y afecto por sus pares, familiares y amigos más cercanos. La transformación se da, cuando se producen ideas, se explora o se indaga sobre esas relaciones, conflictos y vínculos, el papel de los adultos implica acompañar y promover prácticas que movilicen la decisión de los niños y niñas, esto tiene un componente creativo y comunicativo, a través del uso de la palabra, el dibujo o incluso el garabateo hay una

manifestación y una acción implicatoria en lo que las infancias piensan y quieren proponer sobre sus entornos.

Por último, la acción colectiva, tiene elementos importantes en la constitución de subjetividades políticas, la autora Itatí (2012) menciona que deben existir reflexiones sobre cinco conceptos claves:

*La identidad* como parte del quien se es, pero también del que se desea ser, los anhelos, valores, creencias y sus proyecciones. *La narración* permite la construcción de relatos sobre uno mismo, pero sobre los otros, es la capacidad que se tiene para comprendernos. *La memoria* es un proceso que da cuenta de las miradas que hay sobre las experiencias propias, hacerlas visibles para producir memorias justas que no solo sea posibilitador del recuerdo negativo o positivo, sino que sea parte de un acto transformador. El *posicionamiento* que convoca las formas de habitar en/con y el propósito de *nosotros*. *La proyección* plantearse sueños, expectativas y metas que convoquen la construcción del porvenir y en favor del cuidado y afecto por sí mismo y por los otros.

### **Diferencias en la educación “Disidencia de la normalidad y anormalidad”**

*El “otro” no puede ser separado de la expresividad que lo constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo el mundo que expresan. Autor: Gilles Deleuze Fuente: ¿Y si el otro no estuviera ahí?*

*(Skliar 2002)*

El lugar de lo diferente se puede entender históricamente como un espacio simbólico y físico que se ha creado para manifestar una distinción de unos y otros. Así se crearon ciertas dicotomías para segmentar el espacio que ocupaban, con el fin de estudiarlo, excluirlo y

mantener una imagen viva de idealismo sobre un tipo de sujeto, allí se puede distinguir el blanco/negro, rico/pobre, capacitado/discapacitado, lindo/feo, entre otros. La normalidad se construye e instruye en la escuela como poder de progreso social y económico, Guido (2010) plantea que:

En este sentido, aquellos otros que en su propio tiempo y modo enrarecen, detienen o lentifica esa mirada prospectiva hacia el progreso, aquellos que rompen por su “raza”, por su “comportamiento”, por “su forma de estar y aprender” con los cánones de lo moderno –es decir, de un pensamiento eurocéntrico– se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma. (p.4)

Dicho lo anterior sería interesante cuestionarse ¿Quién inventó la normalidad? ¿Para qué se crea? Se puede remitir en un lugar que aparece a lo largo de la historia, un claro ejemplo es en la antigüedad con los griegos, mantenían niveles de comparación sobre cánones perfectos, se remite al cuerpo humano, la capacidad e idealismo teniendo puntos de diferenciación sobre el cuerpo, la mente y el alma en oposición del otro. En muchas culturas y a través de la historia se han usado estos conceptos para dominar y oprimir a aquellos que no representan la sociedad.

Aunque en la modernidad, muchos elementos han cambiado, aún existen formas para enunciar a ese otro por una obsesión de entender por qué no se parece, se vuelve sobre su cuerpo, se observa, incluso se puede dirigir sobre este y opinar de lo que le haría falta. Skliar 2005 hace una distinción de los diferentes y las diferencias mencionando lo siguiente:

Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin

dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. (p.10)

Por consiguiente, al recorrer las perspectivas históricas alrededor de las diferencias es notable observar que esta categoría ha sido retratada a partir de características negativas y hasta amenazantes con otros actores sociales, dado que las connotaciones simbólicas y lingüísticas trasponen a las diferencias desde factores disruptivos. Como lo menciona Skliar (2014):

Los significados latinos de la palabra diverso, diversidad, son sorprendentes para una buena conciencia del léxico- técnica, jurídica, económico y moralmente- actualmente en vigencia: diverso proviene de “opuesto”, “enemigo”, “alejado”; “opuestos a nosotros”, es decir enemigo a la idea de igualdad y normalidad; aquello que está alejado del sendero que todos transitamos. (p.152)

El problema se convierte en el sujeto, quien deja de ser un sujeto libre a ser un sujeto sujetado, para pasar a llamarse loco, deficitario o discapacitado; así la anormalidad, se encuentra en el lenguaje y la forma de enunciarse para diferenciarse de unos sobre otros, marcando su identidad y el lugar que ocupará en el mundo.

En el mundo moderno, los diferentes empezaron a habitar la escuela, hay un lugar de cambio que se centra en la preocupación de ¿Qué hacer con estas personas que no aprenden igual que los normales? porque los maestros fueron enseñados para impartir sus disciplinas a estudiantes regulares. Distintos profesionales han tomado el rol de acompañar los procesos de los diferentes en la escuela, en posición de regular y normalizar para que alcancen el éxito escolar.

Sin embargo, esto no parece ser suficiente para responder a las necesidades que enfrenta la escuela, gracias a las movilizaciones de distintos colectivos y movimientos en favor de las diferencias, el lugar de derechos ha hecho que los países hayan creado leyes por grupos poblaciones que históricamente han sido vulnerables, es allí como las diferencias han empezado a habitar la escuela, se ha tensionado la dicotomía normalidad/anormalidad, al considerar la multiculturalidad como parte de la diversidad que se habita como sociedad, desestabilizando el orden estructural.

Actualmente se ha avanzado en el reconocimiento jurídico y el estado como respuesta crea políticas públicas que permitan ciertas transformaciones sociales y a su vez cambien las representaciones que se tienen sobre los otros. Aunque las transformaciones se han dado, aún existen luchas por hacer en este caso en favor de la educación, no solo se sitúa en el financiamiento de recursos si no en la interacción de unos y otros, los sujetos mantienen representaciones, las escuelas se estructuran tradicionalmente y los estudiantes que no rinden acaban por desertar de las instituciones. Así que la pregunta sería ¿De quién es el problema? Skliar (2008) define que se esconde y se alude el problema con no estar preparados para recibir a los diferentes, ya que aún hay vistas de la normalidad:

A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. Lo afirmo con total honestidad, con mucha responsabilidad, porque cuando hemos evaluado proyectos de capacitación y formación, en los que se precisaba con exactitud cuál era el significado de “estar preparados”, esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población. (p.11)

Así en el sentido pedagógico, unos se esconden con el temor de enfrentarse sobre aquello que no es normal, es decir la dicotomía de la normalidad/anormalidad se considera como parte de un temor social creado sobre aquellos que no logren alcanzar el éxito escolar.

Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo reinventamos, cotidianamente, a los “diferentes”. (Skliar, 2005, p.10)

En ese orden de ideas, la comprensión que invitan estos textos se sitúa en las diferencias y no en los diferentes, puestas desde un territorio de alteridad, en el cual se conocen a profundidad aquellas características sociales, culturales, políticas, económicas entre otras de cada sujeto, permitiendo un proceso de descubrimiento de aquel que es observado como diferente de lo que “yo” represento, ese otro que es leído más allá de un aspecto tradicional, estigmatizante y en comparación, sino que por el contrario implica una interrelación compleja entre *nosotros*, como lo afirma Levinas (1977) (Como se citó en, Skliar 2014):

Lo absolutamente otro, es el otro no se enumera conmigo la colectividad en la que digo “tu” o “nosotros” no es un plural de “yo” yo, tu, no son aquí individuos de un concepto, se incorporan al otro. Ausencia de patria común que hace del otro el extranjero: el extranjero que perturba el “en nuestra casa ” pero extranjero quiere decir también libre, sobre él no puede poder. (p.153)

En la educación Skliar (2002) pone su fe de reconfigurar la mirada de las diferencias, comprendida en un espacio que lleguen a habitar todos. No se preocupa por señalar, vigilar o castigar, se preocupa por la forma de cuidar a todos los que habitan en la escuela y distancia

todo aquello que señala y estandariza. “Se requiere de una pedagogía que no tiña, que no albergue, que no pretenda desvelar el misterio del otro”. (p.153)

En ese mismo estado de reflexión, Skliar (2008) define el lugar de la escuela como un acto de hospitalidad, allí los diferentes dejan de llamarse así y se encuentra las diferencias, en el posicionamiento que se salen de estas dicotomías sobre unos y otros, dejando de ser señalados y apuntados. “Las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales o anormales etc.”. (Skliar, 2008, p.15). La hospitalidad es un acto humano, se requiere de gestos de cuidado, es decir, estos escenarios invitan a que los niños y las niñas sean escuchados y atendidos, tiene una connotación ética que asume en la responsabilidad de que todos puedan sentirse pertenecientes a la escuela. Por ende, el educador tiene una conciencia que lo hace sensible, vulnerable y con posición afectiva que permite pueda ser perceptivo sobre su realidad. Van Manen (2010) (Como se citó en Gómez 2021) menciona:

Hospitalidad ha significado, también, ofrecimiento de un “buen lugar para vivir” e inscripción de la infancia en una cultura común. La presencia del niño representa para el educador una demanda de respuesta atenta y solícita: acogerlo sin ponerle condiciones. La posibilidad del encuentro con el niño pasa por no tematizarlo ni reducirlo a categorías; para que la relación sea “educativa” debe ser, primero, relación “ética” y preservar el misterio de su radical alteridad. (p.5)

Esto se convierte en un ejercicio cotidiano que tiende su cuidado por hacer que todos se sientan acogidos, sin distinción alguna. En las infancias es común notar que cuando se está en un escenario formal como la escuela, el sujeto inquieto que se comporta de una manera distinta interrumpe la clase o no puede estar sentado por unos minutos en su asiento, debe ser

tratado, con el fin de diagnosticarlo, para comprender su anormalidad, facilitando su inclusión desde las exigencias institucionales.

La acogida va mucho más allá, representa el sentido de comprensión sobre las circunstancias de la vida del estudiante, implica ponerse a su nivel, mirarlo a los ojos, detenerse sobre su cuerpo, visto desde otra perspectiva podrá estar intentando comunicar algo, que sin duda debe ser cuidado. Según Gómez (2021):

Una presencia que toma diferentes formas de prestar atención según las necesidades de la situación. Acoger a un niño es servir de sostén simbólico para su infancia; es asegurar al niño que no lo dejaremos caer cuando tropiece; es tender la mano propia y esperar la suya. (p.9)

Por otro lado, muchos niños y niñas se sienten como recién llegados al escenario escolar según Gómez (2021) son *extranjeros*, requieren de espacios de confianza, un lugar para el buen vivir, donde sea un hogar para habitar las diferencias, arribando con la necesidad de alojamiento, el adulto se convierte en una compañía que lo ayuda a descubrir el mundo y a hacer frente ante cualquier situación. Así el cuidado se convierte en acciones colectivas que representan la fraternidad y la sensibilidad por aquellos detalles sobre el otro para que se sienta bienvenido, tenga confort y sienta confianza sobre el territorio que habita.

Para concluir es importante mencionar que la visión de las diferencias ha atravesado un sin número de perspectivas y paradigmas sociales que han configurado su comprensión en el mundo de la interacción humana. El acto consciente para abordar las diferencias en la escuela, implica volver sobre esos rostros que han sido catalogados como distintos, que se han enmarcado como diferentes, es un sentido de disidencia sobre las estructuras que han dominado el actuar bajo dicotomías establecidas sobre lo normal/anormal tiene un sentido

ético y sensible que recurre al detalle de su expresividad, comunicación, formas de ser y habitar el mundo, no emite conceptos para categorizarlo, es un ejercicio que sin duda invita a dejarse afectar por las diferencias, en gestos de hospitalidad, amor y responsabilidad.

### **Puntadas pedagógicas hacia la concientización**

*La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve transformándolo en un mundo humano. Pedagogía del oprimido (Freire, 1970)*

Abordar la categoría de concientización implica considerar los planteamientos de Paulo Freire en torno a lo que construyó durante el siglo XX en Brasil e influyó en Latinoamérica e incluso el resto del mundo, desde apuestas que promueven una educación crítica como prácticas liberadoras y constituyentes de sujetos autónomos y transformadores de realidades. Según el autor la conciencia es un concepto que enuncia en cada uno de sus trabajos, sin embargo, en el libro de la Pedagogía del Oprimido abre un panorama que problematiza la concientización y traspasa los límites de una palabra para hacerla parte de los caminos de la liberación del sujeto.

Para partir de lo que significa la concientización, es necesario remitirse a las estructuras que han constituido unas formas de opresión sobre algunos sujetos, en ellos se encuentran las clases trabajadoras, las infancias, las discapacidades, las mujeres, entre otros grupos poblacionales que han sido objeto de dominación sobre unas prácticas que limitan a las personas. Así como lo enuncia Freire (1970) “En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las

clases dominantes”. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente servir a la liberación del oprimido” (p.6)

Estas estructuras han dominado las conciencias, donde estratégicamente se han creado unas formas de ser y estar en el mundo desde dominios que por siglos han dictaminado unas maneras de ser sujetos, sin cuestionar, solo aceptando la realidad. Las apuestas están dadas desde los caminos de liberación en la cual, hay una autoconfiguración de la realidad consciente que implica un ejercicio juicioso de reencuentro de sí mismo y del mundo.

Ahora bien, la pedagogía del oprimido, puede ser liberadora no solo para el oprimido sino para el opresor como lo menciona Freire (1970): “La verdad del opresor, reside en la conciencia del oprimido” (p.6). La concientización no solo ocurre al interior del sujeto, no está aislada de las realidades presentes, se hace visible cuando el mundo y el sujeto están conectados, es decir que intersubjetivamente se encuentran.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más a uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano (Freire, 1970, p.11).

Además, no puede haber liberación sino se es consciente de la realidad, esto quiere decir que más allá de darse cuenta, es que las acciones que movilizan y transgreden las cotidianidades de las cuales hemos estado acostumbrados a habitar, pueden ser el camino de liberación, donde los sujetos no se creen todo lo que ha sido impuesto, es la oportunidad de descubrirse a sí mismo y el mundo.

Dentro de estos mismos planteamientos Freire (1968) (Como se citó en Martínez y Guachetá, 2020) enuncia que hay varios tipos de conciencia la primera se denomina *conciencia intransitiva*, esto quiere decir que no tiene en cuenta la historicidad, los cambios los esperan los sujetos como si fuera parte de una actitud mágica para enfrentar sus propios problemas. La segunda con una perspectiva de *transitividad ingenua*, pues aún le falta llegar a la causa de lo que sucede en la realidad, cabe resaltar que es una apertura a ser consciente. El paso más importante es la tercera se denomina *transitividad crítica* profundiza en las raíces de los problemas y se ubica como un sujeto político donde identifica de manera histórica las formas de dominación, se proyecta y transforma sus realidades, se vuelve una decisión y un compromiso consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, en la concientización habita la lectura del mundo y de la palabra, por ejemplo, en la alfabetización que realizó Paulo Freire a adultos, desmitifica la idea de aprender la lectura como un ejercicio de repetición, hay detrás una conciencia que decodifica las palabras para decir las propias, para reinventarlas. "...Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura; la conciencia historiadora auto manifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica" (Freire, 1970, p.14). El sujeto tiene la posibilidad de crear su propia historia, usarlas a su conciencia y ser autónomo en torno a la lectura de la palabra que también se expande a la lectura del mundo con unos sentidos más sensibles.

Para que haya concientización es necesaria una educación que sea liberadora, esta reside en el maestro que tiene una vocación y un sentido crítico de la realidad, deben existir propuestas pedagógicas que convoquen al contexto e inviten a que los sujetos sean quienes tomen decisiones, participen, tomen conciencia y sean ellos quienes se liberen de los propios

sistemas que han sido oprimidos. “...La formación crítica ha de entenderse como un proceso gradual y dialógico que exige crear condiciones al maestro, al contexto y a los currículos establecidos para configurarlos como dispositivos de acción crítica” (Martínez y Guachetá 2020, p.194).

El maestro debe ser un sujeto consciente, se arriesga a pensar por sí mismo y plantea propuestas encaminadas a que otros sujetos puedan serlo, es distinto a lo que los opresores han infundado sobre la educación, es decir tiene la capacidad creadora, teniendo en cuenta el contexto y sabe que cada persona que habita en la escuela es auténtica y posee las capacidades para cambiar su realidad.

Ahora bien, como principio metodológico para la formación en pensamiento crítico, el docente crítico y liberador ha de considerar la enseñanza como un acto creador que estimula la creatividad y la curiosidad del educando, aportando en la formación de sujetos más auténticos. (Martínez y Guachetá 2020, p.195)

Los maestros, tienen una labor principal y movilizadora en la concientización, pues deben presentar situaciones reales que permitan comprender la realidad, para que las poblaciones como los estudiantes, familias y la comunidad puedan leer las causas de las opresiones que existen dentro de un contexto, de esa forma pueden tener acciones y compromisos hacia luchas que resistan a los sistemas. Para que esto sea posible, deben existir condiciones para los maestros, como menciona Martínez y Guachetá (2020) Es una formación crítica que se logra bajo un proceso gradual y dialógico que exige crear currículos y configurarlos como dispositivos de lucha y resistencia.

La formación crítica en la escuela es posible por ello, este proyecto pedagógico investigativo apuesta por las pedagogías críticas, desde el lugar de la concientización, existe

una mirada colectiva que va en búsqueda de aportar a una sociedad crítica, que sólo es posible cuando se trabaja de forma cooperativa, sobre ello la manera en cómo se resuelven las situaciones que se presentan en el aula como los conflictos y desencuentros da cuenta de que el individuo es consciente de que hay otros de los cuales se depende y en conjunto se puede aprender.

Para que esto sea posible existen los *diálogos francos*, se comprenden como conversaciones sinceras y directas, hay opiniones de todo tipo, la intención es que esto sirva de manera constructiva en la transformación de las realidades. Freire 2005 (Como se cita en Martínez y Guachetá 2020) “No hay diálogo, tampoco, si no existe una inmensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y deshacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres”. (p.195) Cuando estos diálogos son dados, hay confianza en que los sujetos pueden ser quienes lleguen a construir otros mundos posibles, eso implica confiar en las capacidades de cada uno.

Ahora, la invitación para crear otros mundos posibles debe ser bajo lo que denomina Freire 1970 *círculos de cultura*, cuando los oprimidos se dan cuenta de las formas en las cuales han sido oprimidos, se reencuentran, todos en un mismo mundo en común, surge la comunicación y el lugar no es imponer o convertirse en opresores, sino seguir aprendiendo y esto se da a través de *reciprocidad de conciencias*. Nuevamente se tiene la oportunidad de conocerse y conocer a los demás, aceptar que el otro tiene ideas válidas, escucharse y coincidir en ideas.

Dicho lo anterior, en ese acto de liberación no hay un paso a paso que resuelva las problemáticas de la educación, la movilización se encuentra en el acto de concientizar, repensar lo ya establecido y crear en comunidad. En el objetivo de esta investigación se

retoma el concepto de concientización, ya que en búsqueda de lo que significan las diferencias y las comprensiones que se derivan de un contexto, el sujeto debe abrirse a la posibilidad de observar, desarrollar con el otro y de tensionar las prácticas cotidianas que han sido implantadas.

Freire aterriza todos esos pseudo-ideales sociales de lo supuestamente insigne, en los terrenos de la cuestión, de la cuestión, donde lo dado no lo es por principio sino por el proceso de cuestionamiento individual y grupal, social y cultural, donde optamos por lo único posible dentro de las cualidades más humanas: la consciencia como acto concienciador de reconocimiento humano, individual y colectivo.

(Valverde, 2012, p.2)

En primera infancia, la subjetividad se construye, en escenarios y particularidades que están ligadas a la historia de vida, la escuela es el punto de encuentro donde la intersubjetividad emerge como acto que influye y da cuenta de diversas subjetividades en torno a los sujetos, la educación, las familias o las formas de vivir. El autor Valverde (2012) plantea que el lugar del objeto, transformado en sujeto, consiste en darle un valor significativo al otro, con identidad propia, capaz de decidir y pensar su realidad. Los primeros años de la escuela, son fundamentales para plantear la idea de la concientización, un elemento que constituye y se determina en las estrategias pedagógicas que dan lugar al papel activo de los maestros y los niños y niñas para crear en comunidad.

Para cerrar este apartado las ideas de Paulo Freire, aunque fueron desarrolladas en un contexto distinto, con poblaciones como adultos, con particularidades y situaciones de la época y los contextos, no significa que no pueda concebirse en otros lugares, allí la invitación está abierta a que las apuestas desde la pedagogía del oprimido sean situadas a nuevos espacios, con otras poblaciones para seguir construyendo posibilidades de otros mundos,

otras realidades y resistencias a los mismos sistemas que por siglos han oprimido a los sujetos. Así se puede comprender que la concientización es fundamental en el desarrollo de prácticas liberadoras, es una puerta que abre para conocer la historia (la nuestra), reconstruirla y transformarla.

### **Marco Metodológico**

El ejercicio de investigación educativa está enmarcado en el análisis profundo de la realidad social, es por ello por lo que el investigador realiza lecturas críticas del contexto socio histórico del que hace parte, reconociendo las prácticas, interacciones y problemáticas presentes en las personas y comunidades.

Por lo tanto, esta investigación hace parte del *paradigma sociocrítico*, reconociendo que la realidad es construida intersubjetivamente y el investigador tiene un interés por comprender el contexto a detalle, existe una necesidad por transformar las realidades, en búsqueda de proponer escenarios dialógicos y críticos. “Parte de la necesidad de promover procesos participativos en el desarrollo de la investigación. El investigador se constituye como sujeto colectivo de autorreflexión que no solo está inmerso en el objeto investigado, sino que es parte constitutiva del mismo”. (Rodríguez, s.f, p.30). Por ello, el investigador se vuelve consciente desde el lugar de la praxis emancipadora ya que tiene en cuenta no solo sus propios intereses, sino los de los actores involucrados, en búsqueda de una acción transformadora que permita que los sujetos de la investigación sean autónomos y críticos.

Por otro lado, el *enfoque* de esta investigación es *cualitativo*, ya que en los objetivos planteados se reconoce la construcción de los participantes o los significados que dan al objeto de estudio, como parte de la subjetividad que permiten comprender a las distintas formas de ver las realidades en este caso situado sobre las diferencias, aportan valiosamente en un entorno natural donde el investigador involucra las acciones humanas en el escenario

educativo. “La metodología cualitativa describe incidentes clave en términos descriptivos y funcionalmente relevantes, contextualizándolos en el ámbito social donde ocurren naturalmente”. (Bisquerra, et al 2004, p.82)

El proyecto de investigación centra su mirada en responder las problemáticas educativas, comprendiendo las situaciones y actos del contexto escolar para proponer alternativas reales que transforman las dinámicas sociales de los sujetos de la educación.

Esta investigación está encaminada con el *método* investigación acción participativa (IAP), se reasume el valor de los actos y hechos del educador para reflexionar e incidir en procesos de enseñanza- aprendizaje que reflejan las realidades educativas, como lo afirma Rodríguez (s.f):

Consiste en un proceso reflexivo-activo que precisa para su realización de la implicación individual y colectiva de los sujetos que la desarrollan; y vincula dinámicamente la reflexión para la generación del conocimiento, la acción transformadora y la formación de los actores involucrados en el proceso mismo.  
(p.38)

Dicho lo anterior, el investigador tiene el reto de comprender los contextos educativos, encontrar posibilidades a las situaciones problemáticas que están en el aula, mejorando, innovando y creando espacios que transforman el escenario escolar. Los participantes son coinvestigadores ya que las posibilidades de acción y transformación son posible desde lo que sienten, manifiestan y proponen de la realidad.

### **Fases del proceso investigativo**

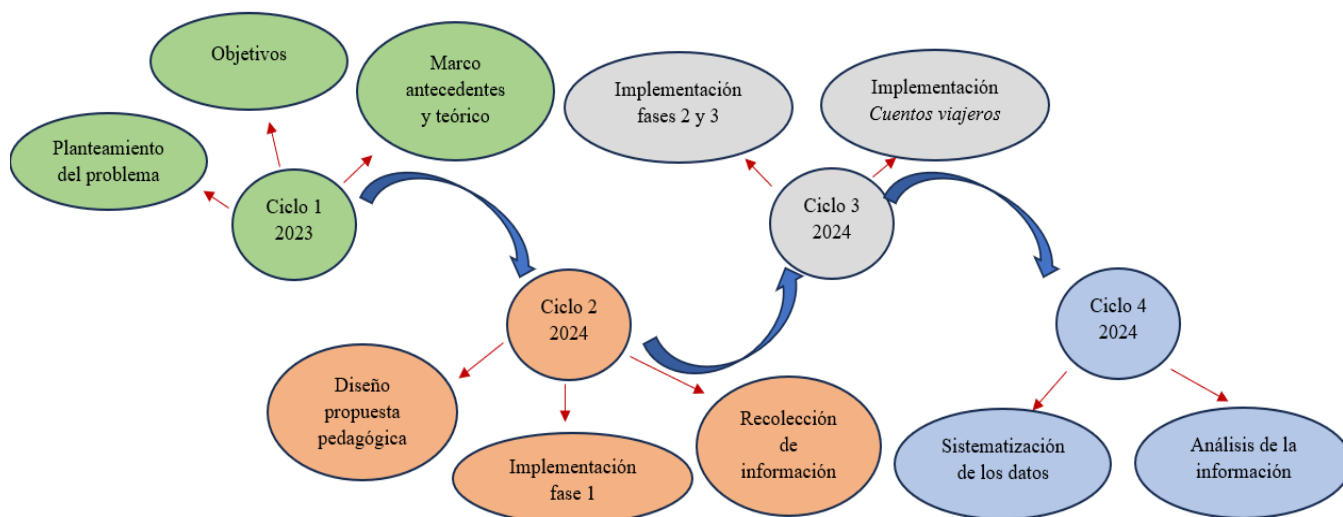
En este apartado se hace un recorrido por los ciclos que acogió esta investigación, con el modelo propuesto por Elliot (1993) (Como se cita en Latorre 2003) Las fases del proyecto se articulan en un ejercicio cíclico que se transforma según las experiencias e interacciones de

los investigadores con el contexto, es flexible, reflexiva y permite a los investigadores retomar los ciclos y complementar aquellas acciones que se transforman según las experiencias del escenario educativo. Según Latorre (2003):

La investigación-acción se suele conceptualizar como un “proyecto de acción” formado por “estrategias de acción”, vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un “vaivén” -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. (p.32)

A continuación, se describirán los cuatro ciclos que llevaron a la realización de la presente investigación:

**Figura 2:** Ciclos de la investigación



Nota: Autoría propia (2024)

### **Primer Ciclo.**

Durante este ciclo, el ejercicio investigativo se centró principalmente en realizar una lectura profunda de la realidad educativa del colegio Simón Rodríguez IED. Para ello, se

realizaron procesos de observación participante para cuestionar y reflexionar frente a lo observado con el fin de formular el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la construcción del marco de antecedentes y marco teórico que fundamentó la construcción de la propuesta pedagógica.

### ***Segundo Ciclo.***

El plan de acción de este ciclo se estructuró con el diseño de la propuesta pedagógica y la implementación de la primera fase de la propuesta pedagógica. También se recolectó la información de las comprensiones de los maestros de primera infancia de la sede B y se realizó el primer análisis de información sobre la primera fase de la propuesta para la elaboración de los muñecos y cuentos.

### ***Tercer Ciclo.***

Aquí se llevó a cabo la implementación de las siguientes tres fases de la propuesta pedagógica en donde fueron implementados los cuentos en compañía de los muñecos y se llevaron a cabo los procesos de interacción de los participantes de la investigación, se realizó un proceso de implementación con las familias a través de los *cuentos viajeros*.

### ***Cuarto Ciclo.***

En este último ciclo se realizó la sistematización de todos los datos transcripciones de entrevistas, cuestionarios y los diarios de campo, haciendo un análisis con las categorías principales de la investigación, se evaluó y reflexionó acerca de los elementos evidenciados, permitiendo así realizar aportes que contribuyeran a la concientización frente a las diferencias en el escenario escolar.

## **Técnicas e Instrumentos**

Para este proyecto pedagógico investigativo se utilizaron tres técnicas para la recolección de datos que permitieron recoger las voces de los participantes, el primero

corresponde a la observación participante, allí la investigadora hizo una lectura de la realidad en los encuentros grupales de una a dos horas en cada grupo dos veces a la semana, viéndose involucrada en la interacción con los niños y niñas y los docentes. A partir de esto se realiza el instrumento del diario de campo (Apéndice A) cada encuentro posibilita la oportunidad de registrar aquellos aspectos claves que contribuyeron al ejercicio de reflexionar y accionar según las necesidades particulares que se iban dando en el proceso de investigación.

El diario de campo tuvo momentos claves en cada fase de la investigación, en primera instancia se recolectaron voces de los niños y niñas y los maestros, en los cuales se tenía en cuenta sus conversaciones cotidianas y relaciones que se enfocan a reconocer cuales eran las comprensiones de las diferencias que tenían desde las interacciones en el aula. Luego el diario de campo se utilizó para poner a dialogar las opiniones de los niños y niñas y maestros sobre temas que abordaban las diferencias, hospitalidad y cuidado. Allí había mayor protagonismo y sensibilidad al narrar las experiencias planteadas por los investigadores, donde se escribían detalladamente aspectos específicos que se relacionan con el objeto de estudio.

El diario de campo sirvió para analizar aquellas situaciones particulares y con ellas crear material pedagógico de acuerdo con situaciones observadas y registradas anteriormente, que podían ser discutidas con los niños y niñas. Este instrumento permite reflexionar constantemente sobre lo planteado y lo ejecutado en el proceso investigativo con el fin de evaluar y proponer experiencias que llegaran a cumplir con el objetivo de la propuesta de investigación.

Por otro lado, la entrevista es la segunda técnica utilizada en el desarrollo de esta propuesta de investigación, dado que posee la capacidad de documentar las comprensiones y percepciones de los docentes que intervienen con la población de primera infancia,

analizando las subjetividades presentes en sus discursos. El instrumento que se diseñó fue una guía de entrevista semiestructurada (Apéndice B) se entrevistó a cuatro docentes, dos son maestras titulares y dos son maestros de artes y música.

La tercera técnica fue para familias, a través de un cuestionario (Apéndice C) en el cual los padres, madres y/o cuidadores respondieron preguntas de forma escrita en torno a las comprensiones que tienen sobre las diferencias en la escuela, estas fueron realizadas en el curso de transición y se recibieron un aproximado de 14 respuestas.

### **Consideraciones éticas de la investigación**

De acuerdo con el consentimiento informado y uso de tratamiento de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros y familiares firmaron y estuvieron de acuerdo para hacer uso de sus relatos y fotografías en favor del proceso investigativo, los nombres que aparecen en los fragmentos de los diarios de campo y las entrevistas son cambiados para proteger su identidad.

### **Articulación línea de investigación**

Este proyecto de investigación se articula con el grupo Diversidades formación y educación de la licenciatura en Educación especial de la UPN ya que reconoce la realidad actual y los retos que se generan en la sociedad, allí sus acciones se encaminan a crear posibilidades que vinculan la participación y eliminación de barreras en el aprendizaje. Fortalece la acción investigativa que contribuye a un ejercicio comprometido y ético con las diferentes poblaciones, reconociendo las realidades de cada una, en favor de formar maestros con pensamiento crítico y propositivo. Al respecto Vélez y Manjarrés (2021) mencionan lo siguiente:

Desde la educación en y para la diversidad y las diferencias, proyecta sus acciones hacia el análisis, reflexión y optimización de procesos de participación y equiparación

de oportunidades en el ámbito educativo para las poblaciones que estén en riesgo de ser excluidas por encontrar barreras para su participación y aprendizaje, buscando ante todo legitimar el derecho a la educación y fortalecer la ciudadanía. (p.2)

Al pensar en este proyecto de investigación, se encuentra el lugar crítico y actual que se atraviesa en una institución educativa, haciendo una lectura reflexiva del contexto y aportando desde los aspectos formativos a lugares que generen una transformación en favor del reconocimiento de las diferencias y el respeto hacia las distintas poblaciones que existen en el Simón Rodríguez de primera infancia.

De igual modo, esta investigación se encuentra vinculada a la línea de investigación cultura, educación y política, dado que desde el ejercicio pedagógico pretende comprender las diferentes realidades de los sujetos de la educación, haciendo hincapié en el estudio profundo de la constitución de sujeto desde sus primeros años de vida, en una etapa como la infancia frente a los cambios culturales que invade a la escuela en tiempos modernos.

Los trabajos de investigación recientes en esta línea resaltan enfoques de carácter interpretativo, sistematización de experiencias y propuestas pedagógicas, donde sus temas corresponden a intereses de los investigadores o problemáticas encontradas en diversos contextos, con apuestas a comprender, reflexionar o transformar las prácticas y miradas reflexivas que promueven el cuidado, la participación, autonomía y la eliminación de barreras en una población específica.

Por su parte, el proyecto pedagógico investigativo busca comprender las realidades que giran en torno a las diferencias en primera infancia, encontrando otros caminos que lleven a resaltar las particularidades de cada uno como parte de lo que se es como ser humano, sin señalar o estigmatizar a algunos sujetos de la educación, donde no solo participen, sino que puedan habitar la escuela desde un escenario de cuidado y hospitalidad.

### **Propuesta pedagógica investigativa: El poder de las diferencias**

La construcción de esta propuesta pedagógica surgió a partir de las interacciones de la población de primera infancia del Simón Rodríguez IED de la sede B, centra atención en el análisis de las construcciones subjetivas de los estudiantes en la escuela en relación con las diferencias, observando aquellas interacciones sociales, culturales e intersubjetivas que engloba la convivencia entre unos y otros.

Busca tensionar aquellas prácticas que a través del tiempo han normalizado a los sujetos y se enfoca en la resignificación de las diferencias en primera infancia a través de resaltar y, por supuesto, valorar esas otras formas de habitar el aula y la escuela en el ejercicio de concientizar las relaciones cotidianas entre los sujetos de la educación, posibilitando apuestas que prioricen la hospitalidad, con experiencias pedagógicas que vinculen la literatura como un espacio de diálogo, creación y reflexión.

Esta población es concebida desde un lugar protagónico y con potencialidades para construir y cambiar los mundos estructurados que ha impuesto la escuela sobre los niños y las niñas. Habitar juntos el escenario educativo esta atravesado por el conflicto, desencuentro, pero sobre todo da lugar y apertura a volvernos a encontrar. Esta propuesta resalta la mirada participativa y propositiva de las infancias por transformar sus realidades. Los maestros y familias están en la tarea de mediar y acompañar el proceso de los niños y niñas, acercándose a través de los lenguajes artísticos que movilizan distintas formas de expresión y dan paso a que los niños y niñas sean escuchados y valorados.

Para que esto sea posible, los adultos que acompañan a los niños y niñas pueden deconstruir sus prácticas adulto-céntricas, esta es una acción potente y emancipadora de creer en las infancias. Todos aprenden en el proceso ya que es un ejercicio que no da el conocimiento únicamente al adulto, sino que emerge de la conversación y el encuentro en un

nivel donde todos importan sus historias, pensamientos y saberes se ponen en diálogo. Como lo menciona Silva (2020):

La deconstrucción de una cultura centrada en los adultos implica necesariamente humildad y apertura, reconociendo que nadie lo sabe todo y que nadie sabe nada, sino que en este encuentro somos capaces de saber más, lo que requiere el reconocimiento del niño con su historia, sus valores, su pertenencia, su conocimiento y su no saber. (p.128)

Además, esta propuesta toma el sentir de niños, niñas y maestros como un elemento que atraviesa el cuerpo, las emociones y narrativas de los sujetos, ya que existe un ejercicio de reconocimiento de sí mismo y de lo que implica el encuentro con el otro; las sensaciones, miradas, miedos y deseos que todos los sujetos atraviesan al vivir las experiencias educativas, son necesarias para repensar el acto pedagógico en una escucha sensible de las voces que abren y desnudan el interior de sus experiencias de vida.

Por último, esta propuesta pedagógica, apuesta a las pedagógicas críticas que aporten a la concientización y transformación de los contextos, teniendo en cuenta la participación de los sujetos implicados en esta investigación, considerando que cada uno es auténtico y con posibilidades de transformar sus propias realidades.

### **Objetivo general**

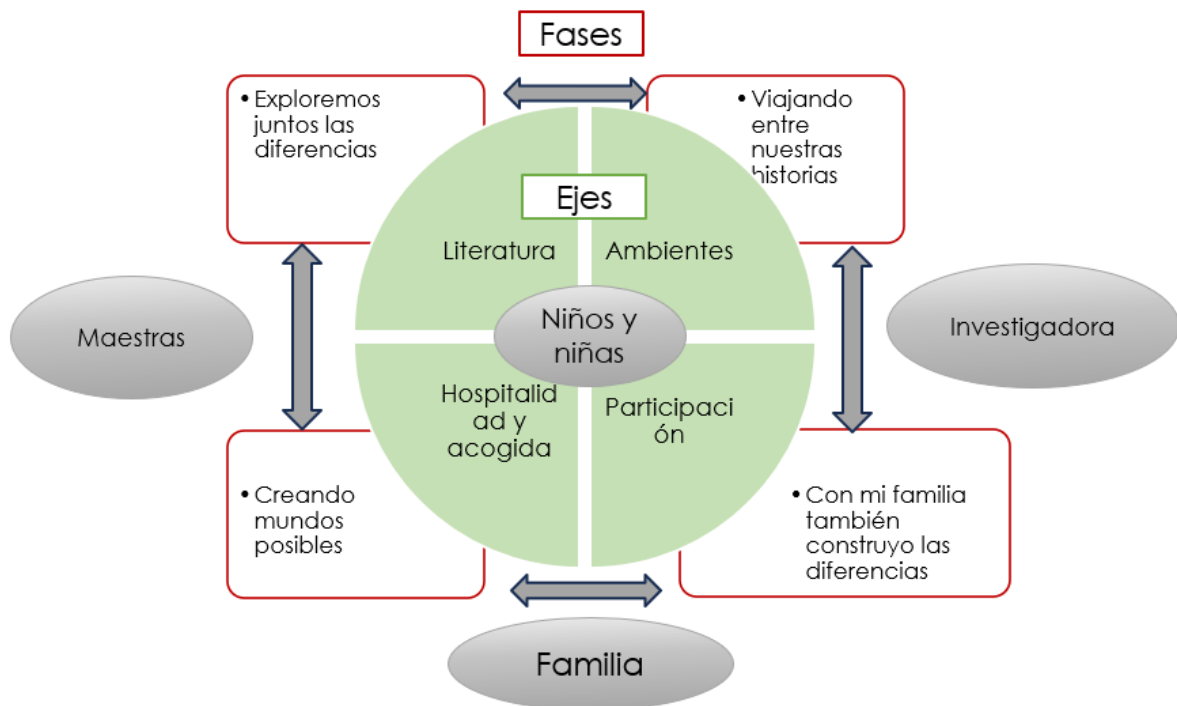
Construir a partir de la literatura, escenarios de diálogo y reflexión sobre las diferencias para aportar a la configuración de subjetividades políticas que promueven la acogida y la hospitalidad en la escuela.

### Objetivos específicos

- Explorar los relatos de los niños y niñas, maestros y familias sobre las diferencias en los escenarios cotidianos de la escuela a través de la literatura.
- Crear ambientes que promuevan relatos y diálogos sobre las experiencias y vivencias de los niños, docentes y familias en la escuela.
- Fomentar prácticas de acogida y hospitalidad a través la literatura que permitan habitar juntos la escuela.

### Estructura de la propuesta

**Figura 3:** Estructura de la propuesta pedagógica, *El poder de las diferencias*



**Fuente:** Autoría propia (2024)

El plan de acción se encuentra estructurado desde cuatro ejes transversales; la literatura infantil, los ambientes, la hospitalidad y cuidado y la participación estos se desglosan de la siguiente manera.

### ***Literatura Infantil.***

El primero es la herramienta y el lenguaje natural en la cual se pueden crear mundos posibles y abordar situaciones que pasan en la cotidianidad de las infancias, haciendo uso de la palabra, la imagen, la música e incluso el juego. El uso de la literatura infantil se enmarca en estrategias que acerquen a la conversación, preguntas y formas de proponer y cambiar las historias de los personajes, pero también de su realidad.

### ***Ambiente.***

El ambiente es el segundo eje transversal que acompaña todos los encuentros con los niños, niñas y maestros, puesto que existe una intención predeterminada que posibilita que la literatura infantil y la hospitalidad puedan darse en la interacción. Es decir que la intención pedagógica, está acompañada de un sentido didáctico que invita a la provocación para que genere curiosidad y disposición de los niños y niñas de que algo importante pasaba en cada encuentro. En ese sentido el ambiente es el medio de encuentro y vinculación entre pares y adultos, el cual cada niño se movilizaba en sintonía a las intenciones pedagógicas planteadas, dado que estar en diferentes escenarios, brinda otras formas para conversar y construir desde y para el aprendizaje.

Pensar en el ambiente implica disponer materiales, espacios, luces, formas de expresión, elementos sonoros entre otros que existen y posibilitan múltiples maneras de comprender la realidad, saliéndose de los patrones comunes en los que se compone el espacio físico de la clase, invitando a dejar el pupitre y el orden preestablecido en una escuela regular.

### ***Acogida y Hospitalidad.***

El tercero es la acogida y hospitalidad, ya que cada sesión invita a la comprensión y reflexión del otro que parece diferente, desnaturalizando los supuestos de lo que se piensa y actúa sobre los demás. Con prácticas que materializan la acogida y los vínculos, está presente como un acto transformador contra las narrativas normalizadoras en la escuela que colocan muros simbólicos sobre aquel que se comporte de manera distinta. Implica romper la barrera del silencio, la mirada del diferente, a posibilitar acciones que acerquen a preguntarle al otro ¿Cómo se siente? ¿Qué podemos hacer para acogerlo? En un espacio de reconocerse y volverse a encontrar.

### ***Participación.***

El cuarto eje es la participación, es importante en el desarrollo de la propuesta debido a que la implicación de todos los actores de la investigación permitió movilizar las sesiones de acuerdo con las propias necesidades que se presentaban en el aula, se involucran activamente y contribuyen con ideas que ayudan a que el escenario se vuelva colectivo para habitar juntos las diferencias. Hay que comprender que la participación no solo se ve envuelta en que los estudiantes levanten la mano y digan con palabras lo que sienten o los maestros den la clase de manera vertical y esperen respuestas acertadas de los estudiantes, la participación va mucho más allá, donde a través de diferentes lenguajes como la música, el dibujo u otras formas de expresión que refieren a la mirada, el señalamiento, los gestos, se convierten en maneras en que los sujetos manifiestan un sentir, una idea o una opinión respecto a las sesiones abordadas sobre las diferencias.

### **Fases de la propuesta pedagógica.**

A continuación, se presentan las cuatro fases que se desarrollaron en la propuesta pedagógica y se detallan los elementos que se tuvieron en cuenta para crear y establecer cada una de las fases.

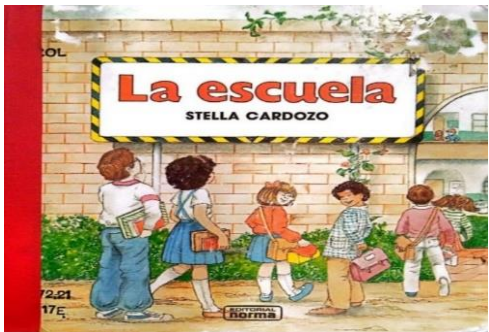
### *Explorando las Diferencias*

La primera fase, consistió en un ejercicio de indagación que permitiera conversar y dar cuenta de lo que los niños y niñas piensan sobre las diferencias a través del lenguaje literario, se realizó un acercamiento de las posibilidades que ofrecen las bibliotecas públicas de la ciudad como la Luis Ángel Arango para revisar todo tipo de literatura infantil que aborda el tema de las diferencias, encontrando historias que ponían a dialogar sobre sentires, diferencias y apuestas que llevaban a transformar las formas normalizadas de ver al otro. En estos cuentos hay un personaje, una situación, un conflicto y una reflexión que invita a las posibilidades de situarlo en el aula.

El ambiente fue fundamental en el desarrollo de las experiencias, ya que la disposición del espacio movilizó las formas de narración de los cuentos y en su efecto la expresión para que contaran sus vivencias, sentires y propusieran en un acto de hospitalidad la acogida y cuidado de esas diferencias que suceden, están presentes, pero pueden ser transformadas en las acciones e ideas de los niños y niñas.

En la tabla 2, se presentan los cuentos usados y los ambientes construidos para cada sesión.

**Tabla 2:** *Propuestas literarias y acciones desarrolladas en las sesiones*

| Propuesta literaria   | Ambiente propuesto   |
|---|--|
|  | <p><b>Sesión 1:</b><br/>El espacio se adecuó para que los niños y niñas se sentarán en el piso de manera circular, mientras que en las paredes se ubicaron pliegos de papel y diferentes materiales para representar cómo se sienten en la escuela. El libro contiene imágenes sin texto, por tanto, durante el encuentro se fomentó la producción de relatos frente a sus experiencias y vivencias en la escuela.</p> |

## El cazo de Lorenzo

Isabelle Carrier



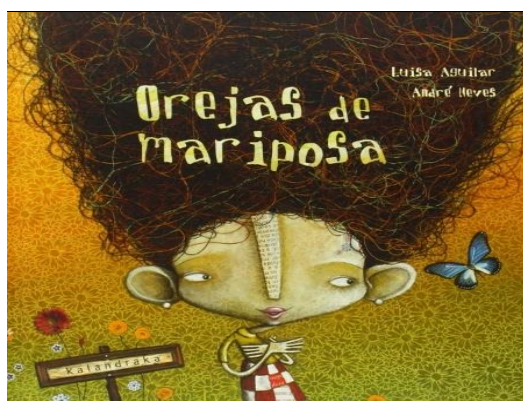
Editorial Juventud

**Sesión 2:** El salón se ambientó para representar un canal de televisión en donde los estudiantes serían los televidentes que ayudarían a resolver el caso de Lorenzo. Se dispuso un micrófono y una mesa donde la maestra era la presentadora.

Este texto, presenta un conflicto y presenta algunas soluciones, por tanto, la lectura estuvo mediada por pausas en las que se daban espacios para que los estudiantes compartieran sus opiniones e ideas. Al final, los niños y niñas formaron grupos para crear propuestas representados en carteles que fueron presentados al programa de televisión.



**Sesión 3:** Para esta sesión un títere, un ambiente oscuro y un huevo escondido entre gelatina fueron los encargados de generar curiosidad ante el cuento de Monstruo Rosa. Antes de presentar la historia los niños exploraron el huevo con lupas y generaron hipótesis de lo que se podría tratar la historia. Luego, se presentaron las imágenes del cuento, el títere hizo la narración y se dio paso para que cada niño creara su propio monstruo con distintos materiales. El ambiente estaba propuesto para trabajar en pequeños grupos posibilitándose el encuentro y compartir.



**Sesión 4:** El ambiente estaba propuesto a partir de sombras chinescas, por tanto, se acomodó el salón libre de sillas y mesas para sentarse en el piso y se reprodujo música como una provocación de que algo distinto sucedería. Por otro lado, el cuerpo fue clave para el desarrollo de la sesión por lo que los niños y niñas se acostaron en todo el espacio y por parejas dibujaron la silueta de cada uno para resaltar las diferencias de cada uno.

Fuente: Autoría propia (2024)


### *Viajando Entre Nuestras Historias.*

Esta fase hace parte de una construcción que implicó retomar los relatos e indagaciones previas de la primera fase. Se determinó que era necesario hacer más cercano el ejercicio de la literatura infantil con la creación propia de historias para narrar experiencias y

situaciones que se presentan en el aula, ya que las diferencias se hacían visibles con mayor fuerza en las interacciones de juego, recreo, onces y clases regulares.

En esta elaboración se construyó, cuatro muñecos que los niños y niñas pudieran ver, sentir, manipular, cada uno con características físicas diferentes, lugares distintos de origen y gustos particulares que llegaban al Simón Rodríguez, estos muñecos inicialmente se presentaron para que los niños y los maestros conocieran sus historias de vida. Cabe aclarar que los niños y niñas pusieron nombres a cada muñeco y la invitación a que fueran acogidos ya que con frecuencia vendrían al aula a compartir historias, así los muñecos serían recordados y los cuentos serían familiares y cercanos con personajes que se pueden ver, oler, tocar e incluso jugar. En la tabla 3, se presenta los cuatro muñecos creados, su lugar de origen y particularidades de cada uno.

**Tabla 3:** *Muñecos y representación de cada uno.*

| Muñecos   | Descripción  |
|---|--|
|  | <p><b>Nombre:</b> María</p> <p>Proviene de la comunidad indígena Misak, le gusta jugar al trompo con sus primos, su dulce favorito es el dulce de natilla, su familia se reúne a preparar la comida y la cocina es el lugar de conversación, le gusta que su mamá le cante canciones al caer la noche. Hace poco llego a Bogotá con sus padres, siente que hay mucho ruido y muchas luces en la ciudad, no puede jugar hasta tarde con sus primos como lo hacía antes en Mondomo, por seguridad debe entrarse temprano a casa.</p> |



**Nombre:** Sebastián.

Proviene de Bogotá, vive con sus dos hermanas y su mamá. Su mejor amigo es Bruno, su perro, que todos los días lo saca a pasear por el parque y le gusta correr. Su comida favorita es la pasta con carne.

A veces le cuesta moverse por la ciudad, porque se tropieza o las personas no suelen darle permiso. Su mamá siempre le aconseja que tenga cuidado, pero él es explorador y le gusta estar moviendo de un lado para el otro.

Sus juegos favoritos son las escondidas le encanta jugar con sus hermanas y su perro Bruno.



**Nombre:** Maxil Roquel

Proviene de Barranquilla, vive con su mamá, dos abuelos y una hermana. Su comida favorita es la mojarra frita con mucho limón, gaseosa y arroz. Le gustaba correr en el mar, jugar a las cogidas, jugar fútbol y coleccionar tapas. Sus colores favoritos son el azul, rojo y verde.

Cuando llegó a Bogotá, sintió mucho frío, así que tuvo que usar una chaqueta para abrigarse, a veces se suele enojar porque extraña su hogar, sus amigos el calor de Barranquilla, pero se siente mejor cuando le dan un abrazo.



**Nombre:** Violeta

Vive en el barrio Bosque Calderón con sus dos padres, tiene una fascinación por los bichos, les gusta observarlos entre los árboles. Su color favorito es el negro, ya sabe contar hasta el número 20 y suele pasar horas jugando en el tobogán a tirar objetos, le gusta lanzar carritos, muñecos, fichas. Es alérgica a las galletas, así que prefiere comer manzanas.

No le gusta mucho el ruido y cuando está expuesta a él se pone a llorar muy fuerte y a veces suele gritar; los compañeros no suelen entender, así que para evitar que le duelan los oídos utiliza audífonos para poder tranquilizarse.

Fuente: Autoría propia (2024)

<sup>2</sup> La creación de los cuatro muñecos se construyó junto al estudiante Julián Camilo Bohórquez Vargas, en el marco de la praxis IX, con quien se comparten los derechos de autor.

Después de elaborar los muñecos, se llevó a cabo la elaboración de cuentos que retomaban experiencias que vivían los niños y niñas, que tuvieron particularidades y situaciones que acontecían los sentires de habitar la escuela.

Cada cuento tuvo en cuenta una serie de consideraciones para su elaboración. En primer lugar, se encontraba *la intencionalidad*, allí se tenía en cuenta lo que les pasa a los niños y niñas y las formas de interacción con sus maestros y familias para crear las historias estas acontecían desde sentimientos, conflictos o malestares que se vivían a diario; además, se definía cómo generar que los distintos personajes interactuaran en las historias para generar mayor vínculo y secuencialidad.

En segundo lugar, estaba la pregunta *¿Qué conversar sobre las diferencias?* Se provocaban diálogos mediados por preguntas sobre lo que piensan y sienten los niños y maestros y se posibilitaban la relación de sus experiencias de vida. En ese punto, se hizo hincapié en la posibilidad de transformación de las realidades que tienen los niños y niñas, por tanto, se crearon oportunidades para que ellos propusieran y se empoderaran.

Por último, se encuentra *la estructura gráfica de las historias* se creaban los cuentos de manera escritural y gráfica y se presentaban en formato físico a los niños y niñas, dándole peso a las imágenes, onomatopeyas y diálogos para que fueran llamativas, además se tenían presentes los lugares comunes en la escuela, para que las historias tuvieran mayor relación con el contexto.

**Tabla 4:** *Cuentos y resúmenes de las historias.*

Propuesta literaria

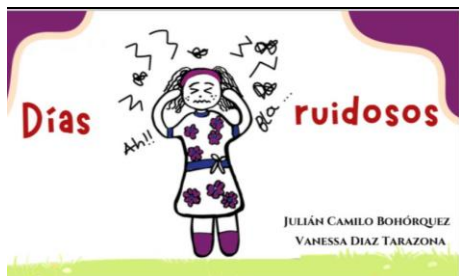
Resumen de la historia

## ¡Amigos nuevos!

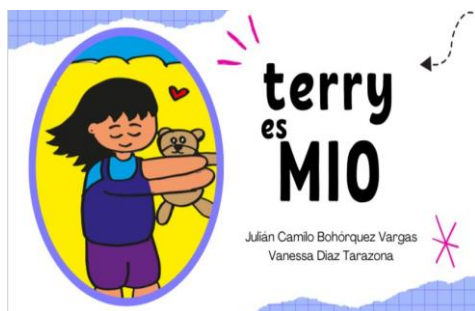
Julián Camilo Bohórquez Vargas  
Vanessa Díaz Tarazona



En esa historia se narra que cuatro niños llegan nuevos al colegio Simón Rodríguez y, por tanto, se presentan destacando sus características, intereses e información frente a su familia. Además, cada personaje relata emociones y expectativas particulares ante su llegada a la nueva institución.



La historia trata de Violeta, y describe algunas situaciones que le pasan en la escuela debido a los altos ruidos que se generan y que a ella le cuesta tolerar. En una de esas situaciones, se destaca el rol de una maestra que atenta a la información que Violeta les compartió el primer día sobre sus intereses canta una canción que la hace sentir mejor y motiva a los demás niños a observar, escuchar y preguntar cómo pueden acoger a los demás, pues cada uno vive la escuela de maneras diferentes.



La historia trata sobre Maxil Roquel y Terry, su muñeco favorito que lo hace sentir seguro en la escuela. Un día, durante el descanso, su compañero Miguel tomó a Terry lo cual generó una gran discusión en la que generaron palabras ofensivas que entristecieron a Miguel. Al llegar a casa, pidió un consejo a su abuelo quien le recomendó que no debía dejarse de nadie, sino que debía defenderse; al otro día, siguiendo ese consejo se estaba generando una discusión en la que intervino María proponer crear soluciones entre todos. Al final, Maxil Roquel regresa a casa y ayuda a su abuelo a resignificar las formas de enunciación que genera sobre los otros niños.<sup>3</sup>



La historia trata de Sebastián, quien estando en el descanso escuchó que algunos de sus compañeros mencionaron que como él usaba muletas, era mejor que no jugara la ronda favorita de todos: “El lobo está”. Al oír eso, Sebastián sintió mucha tristeza, sus compañeros se dan cuenta y Violeta (inspirada en las formas en las que la habían cuidado) motiva a sus compañeros a crear otras maneras para jugar juntos.

<sup>3</sup> La creación de cuatro muñecos y de los cinco cuentos se realizó junto a Julián Camilo Bohórquez Vargas (estudiante de la Licenciatura en Educación Especial) en el marco de la praxis IX, con quien se comparten los derechos de autor.



La historia cuenta una situación en la que María, estando en clase de música, tiene dolor en la panza, pero no lo comunica de forma verbal. Su profesor intenta entender que sucede, pero no lo logra hasta que sus compañeros la motivan a comunicar de otras formas lo que siente. Al identificarlo, llaman a casa para que la cuiden y mientras esperan los niños inventan formas para hacerla sentir mejor: le cantan, la abrazan y le comparten recetas caseras que sus familias usan para hacerlos sentir mejor. Cuando su mamá llega a recogerla, agradece los gestos de cuidado y afecto y también les comparte qué hacen en la comunidad Misak cuando sienten dolor de panza.

Fuente: Autoría propia (2024)

Esta fase alimenta los espacios de diálogo con los estudiantes, rescatando la voz de los niños y niñas, para crear otras formas entender y considerar el cuidado de las diferencias en la escuela. Por tal motivo, fue necesario vivir el encuentro entre sujetos y apoyarse en los lenguajes artísticos como medio de expresión de ideas y comprensiones que tienen los niños, permitiendo observar un postura crítica y propositiva ante las situaciones problemáticas planteadas en los cuentos.

Fue relevante destacar la articulación de la literatura infantil junto a la conformación de ambientes, estableciendo apoyos coherentes que aproximen a las infancias a experiencias sensibles, orientados a esas otras formas de expresión que se salen de la palabra hablada e invitan a explorar el garabateo, la imagen y el arte de expresar a través del cuerpo.

**Figura 4:** *Desarrollo de las sesiones fase 2*



**Sesión 5:** El ambiente estuvo dispuesto de forma circular, los niños y niñas luego salieron del aula, para presentar a los muñecos el colegio y les escribieron cartas de bienvenida.

**Sesión 6:** Los niños y niñas escucharon el relato de Violeta en colchonetas, luego hicieron un círculo y formaron una red con lanas para conversar sobre situaciones similares a las historias y posibles soluciones que hicieron por medio de un mural de situaciones.



**Sesión 7:** Los niños y niñas escucharon la historia de ¡Terry es mio! y representaron situaciones por medio del teatrino donde inventan situaciones de conflicto y sus posibles soluciones.

**Sesión 8:** Los niños y niñas salieron a jugar al patio, luego de escuchar la historia de Sebastian y se inventaron otras formas de jugar juntos



**Sesión 9:** Los niños y niñas narran situaciones en torno a sus familias y en un árbol cada uno muestra sus raíces y su lugar de origen.

Nota: Autoría propia (2024)

### *Creando mundos posibles*

La fase tres, permitió la construcción de nuevas formas de hacer historias con las que se trabajaron en la fase dos, luego de haber presentado a los niños y niñas los cuentos, se dio la oportunidad de desarrollar con los cuentos otras formas de conversar, surgiendo otros elementos que se podrían dialogar a partir de las mismas historias como conocer ¿Qué es la discriminación? ¿Qué hacer con las emociones? ¿Cómo crear otras historias? ¿Quién es la comunidad Misak? Todo esto, resalta la capacidad y potencialidad que tienen los niños y niñas para hablar de distintos temas y construir mundos posibles que permitan la acogida y el cuidado en la escuela.

**Figura 5:** *Desarrollo sesiones fase 3*



**Sesión 10:** Los niños y niñas estuvieron en nichos de lectura, por grupos pequeños cada uno tenía un cuento de los muñecos y a su vez una emoción que se hacía visible en las narraciones. Los niños tomaron el espacio para hablar de sus emociones, crear otras historias y en un espacio íntimo tuvieron la posibilidad de habitar el aula de otras formas.



**Sesión 11:** En esta sesión vinieron de visita dos personas de la comunidad Misak, los niños y niñas conocieron a fondo su lugar de origen, las prácticas, creencias y distintas formas de habitar el territorio. A su vez, los niños y niñas se presentaron con la comunidad contando de donde venían, sus gustos, amigos y juegos favoritos. La comunidad de primera infancia acogió a la comunidad Misak.



**Sesión 12:** En esta sesión se conversó sobre la palabra discriminación, por medio de un video conocieron el concepto se hicieron ejemplos de tipos de discriminación a distintos grupos y luego ellos fueron a un curso distinto a contar lo que entendían por discriminación para luego inventar formas para evitarla por medio de dibujos que acompañaban el relato.

Fuente: Autoría propia (2024)

### ***Con mi familia también construyo las diferencias***

La cuarta fase no estaba contemplada inicialmente, pero a partir de la articulación con el proyecto *Cuentos viajeros*, liderado por la docente de transición, se organizó que las historias fueran llevadas a las casas de todos los niños para realizar experiencias de lectura familiar. En esa fase las historias: *¡Todos podemos jugar juntos!* (Ver apéndice D) *¡Terry es mío!* (Ver apéndice E) Fueron enviados de manera física a través de un sobre personalizado en el que se incluyó un mensaje de bienvenida y una serie de orientaciones para la lectura y experiencias pedagógicas para desarrollar en familia.

Estas experiencias de encuentro con familias estuvieron direccionadas para generar reflexiones hacia el cuidado, buscando aterrizar las situaciones que diariamente se presentan a la escuela que deconstruye la mirada adulta, en esta actividad las familias se acercan a la

literatura, comparten con sus hijos y generan reflexiones que orientan la conversación con los niños y niñas, a través de pequeños videos dejaron consignado sus pensamientos y sentires con apuestas que transformen el lugar de las diferencias.

### **Experiencias con la comunidad educativa**

Se destaca que la propuesta *El poder de las diferencias* atravesó los límites de la primera infancia y fue presentada en otros cursos de la sede B y C. Cada año en la institución se celebra la Semana Simonista, donde hay una serie de actividades dadas en grupo para conocer trabajos, proyectos y escenarios de distintos cursos. Aquí la propuesta se presentó, con el propósito de conocer las historias y a su vez reconocer los procesos de hospitalidad que tiene la comunidad del Simón Rodríguez con los muñecos y que permitan las reflexiones hacia las diferencias.

En la sede B algunos de los niños de jardín y transición presentaron los personajes a través de carteles, mientras se realizaba la narración del primer cuento en el que se socializaban de dónde eran, qué les gustaba y qué hacían. En estas experiencias, los niños y niñas de jardín y transición hicieron preguntas al público (niños de 1° a 4°, docentes y familias) para reconocer que, aunque cada muñeco fuera distinto, había cosas en común como gustos y particularidades que pasaban en la escuela. Por último, se hizo una invitación por medio de la frase “Somos diferentes, somos únicos, venimos de lugares distintos, cuidémonos juntos”.

**Figura 6:** *Imágenes Semana Simonista sede B*



Nota: Autoría propia (2024)

En la sede C tres cursos tales como primera infancia, grado primero y tercero rotaron al salón donde se presentaron los personajes con carteles y algunas imágenes que acompañaban el relato. Esto permitió conocer que los cuentos y los muñecos pueden ser trabajados en cursos diferentes, pues los niños y niñas se identifican con las historias, tienen preguntas sobre estos y a su vez manifiestan interés por las historias creadas.

**Figura 7:** *Imágenes Semana Simonista sede C*

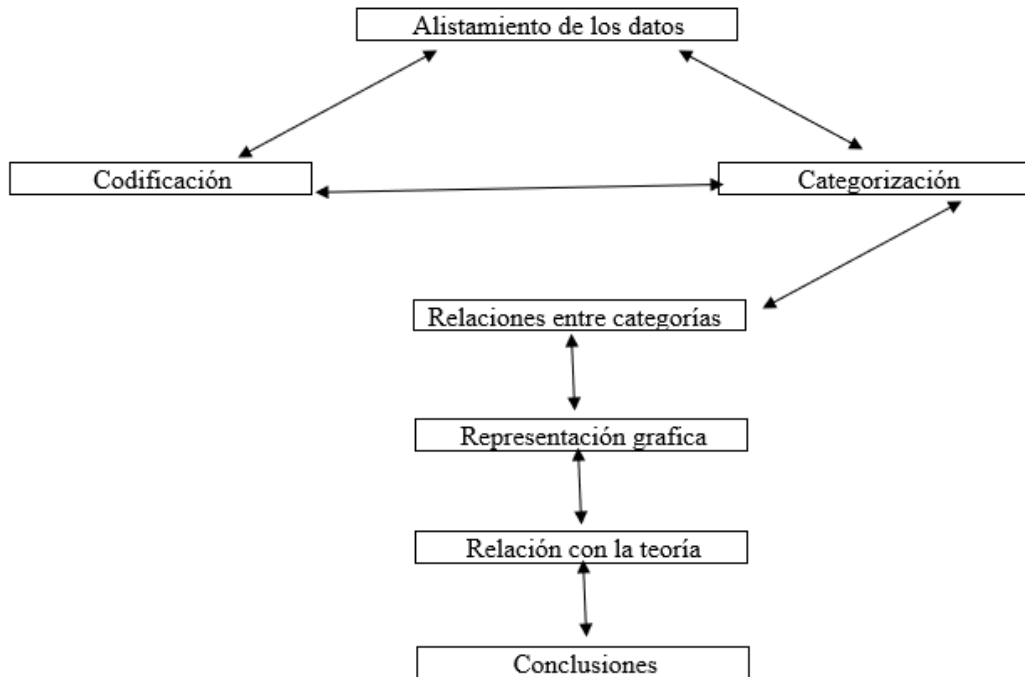


Nota: Autoría propia (2024)

### **Análisis de resultados**

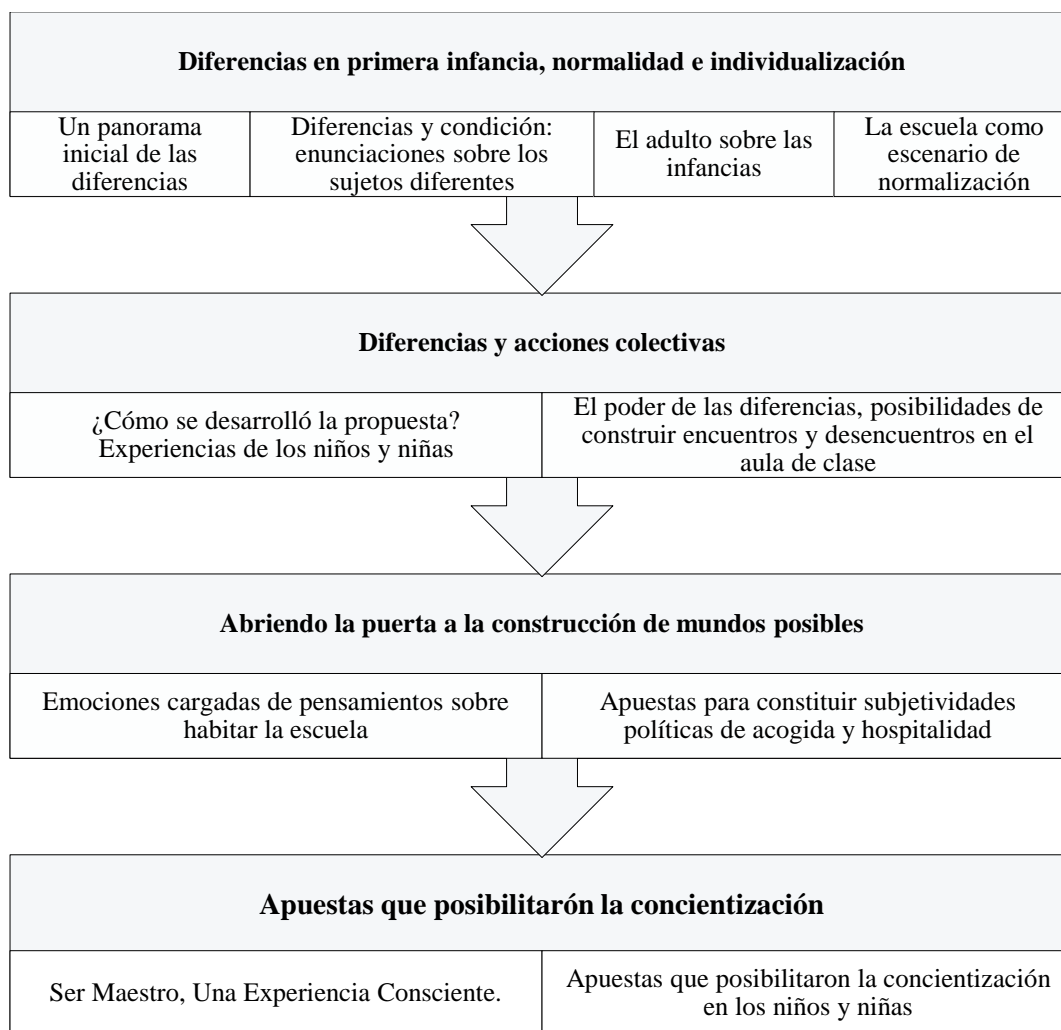
La sistematización, categorización y análisis de los datos se llevó a cabo a través del proceso propuesto por Hernández et al. (2010) y representado en la figura 8.

**Figura 8:** *Proceso de análisis de datos*



Fuente: Hernández et al. (2010)

Dicho lo anterior, a través de diferentes instrumentos como los diarios de campo, entrevistas a maestros y un cuestionario a familias, se realizó un análisis detallado por medio del software atlas ti, que permite organizar los datos, hacer relaciones, crear redes y comprender a mayor detalle lo que sucedía al interior de la propuesta pedagógica *El poder de las diferencias* contrastándolo con las voces de los maestros, familias, niños y niñas, a continuación se desarrollan las siguientes categorías establecidas en la tabla 5.

**Tabla 5:** *Categorías y subcategorías*

Nota: Autoría propia (2024)

### **Diferencias en primera infancia, normalidad e individualización.**

En esta categoría, se presentan panoramas iniciales sobre las comprensiones de las diferencias en donde fue posible identificar que los niños y niñas, maestros y familias manifiestan comprensión desde las experiencias y relaciones que generan los demás; al ir al detalle, fue posible reconocer que dichas comprensiones privilegian las miradas sobre los sujetos considerados diferentes de la educación, y no siempre sobre las diferencias.

A su vez, se identificó que; en las aulas de Jardín y Transición, aún persiste miradas de los adultos sobre las infancias donde son ellos quienes deciden, toman poder y se aprueban o desaprueban los comportamientos con una mirada adulto-céntrica que resuelve por esta población. Por último, se encuentra que la escuela como aparato normalizador, mantiene procesos de homogenización de los niños y niñas que inciden en los comportamientos y formas de ser en la escuela. Estos elementos serán descritos con mayor detalle a continuación.

### **Un panorama inicial de las diferencias.**

Reconociendo la variedad de comprensiones que se tienen en torno a las diferencias en la escuela y específicamente en primera infancia del Simón Rodríguez Sede B, se destaca que los niños, maestros y familias, manifiestan inicialmente unas formas de reconocerla. Al interactuar con los niños y niñas en el espacio cotidiano de la escuela, se identifica que parte del proceso de socialización, implica reconocer ¿Quién soy yo? Y ¿Quién es el otro? Por ende, muchos de los ejercicios diarios en primera infancia orientan el cuerpo como aspecto que es visible ante los ojos, para identificar características que los hacen únicos. Esto dota de sentido en torno a subjetividades que se hacen visibles sobre lo que piensan acerca de los demás constituyendo unas maneras de ser sujeto.

En el grupo que tengo este año estamos hablando de quién soy y cómo me relaciono, estamos en ese tema y fíjense que ellos solitos cuando empezamos a mirarnos en el espejo que como éramos, ellos empezaban: él no es igual a mí. Y yo le decía ¿pero por qué no? Si todos tenemos ojos, tenemos pelo, tenemos tan bueno y vamos haciendo la caracterización física y ellos empezaron, no, porque él es moreno"

(Docente de aula 1, Comunicación personal, 4 de abril, 2024)

Como se mencionó anteriormente, el primer lugar de reconocimiento de las diferencias parte del cuerpo y sus características físicas, los niños y niñas señalan, cantan incluso leen formas de diferenciarse de los demás, reconociendo sus nombres, hasta llegar al detalle. Para conocer íntimamente lo que les gusta o disgusta de sí mismos y de los otros. Esto parte de una necesidad indiscutible que amerita la presencia del otro, implica la interacción con esas diferencias llevando a que en el proceso puedan identificar que existen sujetos que pueden ser compañeros, maestros y otros individuos con los que comparten un escenario institucional llamado escuela.

**Figura 9:** *Dibujo realizado por niñas de transición*



"Claudia y Liliana: ¿A quién dibujaron?, A Claudia, responde Liliana. Ellas dibujaron algunas cosas sobre el cuerpo de Claudia, como corazones y comida, seguramente asociado a lo que ella le gusta." (Diario pedagógico, 10 de abril, 2024)

Nota: Autoría propia (2024)

Por otro lado, se encuentra el panorama inicial de los maestros acerca de las diferencias, con las entrevistas ellos logran identificar que están presentes en cada persona, mencionando que se relaciona desde aspectos sociales, históricos, cognitivos y culturales, distan de que cada sujeto es único y particular: "Diferencias... ¿Sabes definir una palabra es muy difícil, ¿Eh? Digamos las variaciones que existe entre una persona y otra en múltiples

aspectos puede ser física, emocional, cognitiva, cultural, por ejemplo, socioeconómica, emocional." (Docente de artes, Comunicación personal, 11 de abril, 2024)

Con ello, se resalta que los maestros reconocen que las diferencias varían de acuerdo con los procesos de crianza poniendo ejemplos hasta en la forma en como cada niño y niña consume un alimento, se coloca los zapatos, corre o juega, por ende, no existe punto de comparación entre unos y otros. Dicho esto, se logra identificar que los maestros en ese panorama inicial sobre las diferencias sitúan el concepto de manera integral vinculándolo a la experiencia que implica ser profesional en la primera infancia: Como lo manifiesta la docente de aula 1: "Para mi diferente viene de la palabra diferir, es decir, que cada uno es auténtico, ¿en qué? en lo físico, en lo espiritual, en lo mental, en lo cognitivo y en lo cultural. Entonces, me hace un ser irreplicable en esta Tierra" (Comunicación personal, 04 de mayo 2024)

De la misma forma fue posible identificar que las familias reconocen las diferencias como aspectos de la historia, la cultura, las experiencias de vida, valores y crianza de sujeto: "...cada uno de nosotros hemos sido criados o acostumbrados de diferentes formas según la crianza de nuestros padres y las de ellos, en valores y conocimientos". (Padre de familia, Comunicación personal, 18 de septiembre, 2024).

Se resalta que algunas de estas respuestas muestran diferencias que vinculan conceptos como la discapacidad, género, raza y comportamientos de los sujetos: Como lo manifiesta el siguiente Padre de familia "Considero que todos somos seres humanos que tenemos diferencias como sexo, tez y comportamientos". (Comunicación personal, 18 de septiembre 2024). Al respecto, vale la pena preguntarse ¿A qué se relacionan las diferencias en los comportamientos? ¿Qué tipo de comportamientos hacen las diferencias? ¿Hacen parte de comportamientos conductuales que son anormales? Como las respuestas fueron obtenidas en un cuestionario, no fue posible conocer a mayor profundidad estas percepciones.

Por otro lado, se afirma que tanto los niños, familias y maestros, desde un proceso de identidad se remiten a la existencia del otro para reconocerse, pero también para diferenciarse, esto denota una red de relaciones que pone una ubicación, tiene nombre y hace parte de la estructura de la sociedad. "...La red de relaciones simbólicas es el Otro (con "O" mayúscula), que constituye el orden de la cultura y la sociedad, orden simbólico que asigna lugares para el sujeto y los otros (que también son sujetos)" (Ramírez & Anzaldúa 2005 p.17)

Con este panorama inicial emergen comprensiones que sin duda llevan a la interacción en la escuela, desembocan un espacio para habitar las diferencias, se puede comprender que todos hacemos parte de ella, en el cual se conocen a profundidad aquellas características individuales, permitiendo un proceso de descubrimiento de aquel que es observado como distinto de lo que "yo" represento.

### **Diferencias y condición, enunciaciones sobre los sujetos diferentes.**

En este apartado se presenta unas comprensiones de las diferencias desde otras enunciaciones que vinculan a los estudiantes con discapacidad en la institución, en primera instancia se logra identificar que, en las relaciones cotidianas, los niños y niñas han hecho manifestaciones sobre los sujetos diferentes en su salón, específicamente por sus *condiciones* distintas:

Carmen se acercó a mostrarme un tablero que traía de su casa y de repente un niño llegó y se lo quitó; todos dijeron: ¡Carlos no! Carmen se lo llevó a su maleta por lo que Carlos empezó a gritar y llorar y quería con todas sus fuerzas tomarlo, queriendo golpear a Carmen. Me acerqué y le pregunté a Carmen si podía prestárselo un momento a Carlos. En ese momento, una estudiante se me acercó y me dijo: -profe es

que él tiene una condición ¿Le dije cuál es su condición? -Profe, es igual que Luis"

(Diario pedagógico, 06 de marzo, 2024)<sup>4</sup>

Al dialogar en una de las entrevistas con la maestra de este curso refirió que los niños y niñas "llegan desprovistos de prejuicios... ni siquiera se percatan si existe una diferencia" (Docente de aula 2, comunicación personal, 11 de abril, 2024). En esa perspectiva, en las interacciones con los demás, la pregunta no es por su discapacidad, sino más bien: ¿Por qué no hace lo mismo que yo? O ¿Por qué tiene más juguetes que yo? ¿Por qué no agarra el lápiz? En ese contexto, la mirada adulta ha apoyado la distinción de esas diferencias a través del enunciado: *condición*, para explicar que el estudiante con discapacidad puede tener comportamientos distintos que están enmarcados desde un diagnóstico particular.

"...el año pasado con la llegada de Luis yo creo que era la primera vez que ellos se relacionaban un chico con síndrome de Down. Entonces, al principio fue un estudiante más en el aula y después los niños empezaron a identificar qué lo caracterizaba a él... más allá de marcar la diferencia ellos se preguntan por qué no lo hace igual a mí. Esa condición de Luis permitió hacer varias cosas" (Docente de aula 2, Comunicación personal, 11 de abril, 2024)

Valdría la pena preguntarse ¿Por qué enunciar condición y no discapacidad? ¿Cuál es la carga sociocultural que incide en la forma de nombrar a los otros? ¿La enunciación de la *condición* corresponderá con el acompañamiento realizado por las docentes de apoyo pedagógico realizado en la institución?

En ese lugar, se identifica que la condición, da un alivio y una oportunidad para nombrar a los sujetos y ubicarlos, esto es consecuencia de que los niños y niñas al tener miles

---

<sup>4</sup> En el año 2023 un estudiante que estuvo en el grupo de primera infancia institucionalmente era enunciado como un sujeto con discapacidad. Los niños y niñas hacían alusión a que sus comportamientos eran similares en el colegio con el nuevo estudiante.

de preguntas sobre los otros, ya que se encuentran en esa etapa de exploración del mundo y sus realidades, fijan su atención en aquel que su comportamiento no se asemeja con el orden natural de la escuela como seguir órdenes y no adaptarse con facilidad al espacio formal del aula. Skliar (2002) considera que: "...Mitologizar al otro, fijarlo en un punto estático de un espacio preestablecido. Localizarlo siempre en el espacio otro de nosotros mismos.

Traducirlo a nuestra lengua, a nuestra gramática" (p.89).

Así, los adultos hacen una distinción particular al enunciar las condiciones como elemento que responda a las posibles preguntas que tengan los niños y niñas acerca de los comportamientos diferentes, limitando las formas de interacción a un solo concepto o a un solo discurso que configura las comprensiones del mundo que establecen los sujetos:

"En general uno puede identificar que los niños cuando marcan esas diferencias ya están más grandecitos, han tenido otro tipo de exposiciones a discursos de adultos que les permiten nombrar cosas de otras maneras que ellos ni siquiera entienden... cuando algo pasa, uno empieza a identificar que hay detrás de eso y empieza a identificar que son más prejuicios de las familias" (Docente de aula 2, Comunicación personal, 11 de abril 2024).

Los niños y niñas al estar en contacto con el discurso de los adultos asocian el significado de *condición o especial* al sentido que tiene la palabra bebé que describe aquellos que aún no hablan, no hacen las cosas rápido e incluso no aprendan al mismo ritmo que el resto; de esta forma, el concepto no es usado ni comprendido para hablar de las diferencias, sino de los sujetos que son diferentes. Con esto, es posible analizar que en primera infancia hay una aceptación y normalización por los diferentes y sus condiciones específicas, en torno a la carencia y la dificultad para adaptarse a la escuela, ya que los niños y niñas logran identificarlos y establecer formas específicas de relación hacia ellos.

Por otro lado, en las entrevistas a maestros es posible identificar que en la acción pedagógica reflejan preocupaciones por los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Cabe resaltar que, en las preguntas establecidas en las entrevistas no se indagó de forma explícita en torno a esta población, pero de forma natural emergieron narrativas, ya que los maestros marcaron notoriamente unos retos en el aprendizaje que distinguen a los demás del grupo.

... Mire que digamos que una de las mayores tensiones son las que traemos de la escuela los profesores que, digamos, somos antiguos, porque no solo tenemos que aceptar una diferencia física. Pues porque yo digo que eso será como lo más fácil, pero la diferencia de aceptar ya a un niño en condición especial esa ya es otra diferencia y bien marcada y los docentes no estamos preparados para aceptar esa condición, no desde la parte social, sino desde la formación académica. Entonces es, en mi caso, que tuve que entrar en el rigor de trabajar con niños de condición especial o de condiciones diferentes. (Docente de aula 1, Comunicación personal, 04 de abril, 2024)

Las experiencias de ser maestro remiten al lugar pedagógico y a la pregunta de ¿Cómo aprende este sujeto diferente? Hay afirmaciones que en el discurso son notables presenciar acerca de la aceptación de la discapacidad como una dificultad que se remite a no sentirse preparados ¿Cómo nos preparamos para el diferente? ¿Debemos ponernos escudos y barreras que permitan soportar su condición? o ¿Equiparse pedagógicamente para responder a todos sus comportamientos y predecir sus necesidades? Skliar (2008) menciona:

¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma

de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. (p.10)

En el relato de estas entrevistas hay unos lugares que conllevan a la antigüedad de algunos maestros que se han acostumbrado a las mismas formas de recibir y atender a los estudiantes, más no a las condiciones de los estudiantes con discapacidad. Es decir que incluso hay una predisposición sobre su llegada, se anuncia con anticipación en la institución al inicio del año escolar cuales son los niños y niñas con diagnóstico o sospecha de ser diagnosticado, pero eso solo altera, distancia y perjudica la naturalidad de habitar la escuela, para saber que maestro o maestra va a tener en términos institucionales niños de inclusión.

Las familias por su parte enuncian que el Simón Rodríguez debe acoger y atender las diferencias, pero haciendo alusión a una población como la discapacidad, respondiendo a unas necesidades de atención y cuidado específicas: "En lo que tienen en sus manos el colegio si se preocupa por todos, pero falta más apoyo sobre los casos especiales. La secretaria de educación debería hacerse cargo con especialistas para estos casos." (Padre de familia, Comunicación personal, 18 de septiembre, 2024)

La presencia de otros profesionales para atender a los casos especiales remite a la idea de que la discapacidad es comprendida desde un enfoque médico-rehabilitador, ya que el especialista generalmente existe en otras disciplinas que vinculan el área de la salud, esperando que haya una atención específica para esta población.

Dicho esto, las maneras en cómo se sitúan a los sujetos diferentes en la escuela, circundan en torno a la preocupación y falta de preparación, con esas comprensiones, la labor de la institución es aceptar la condición y la idea de que su atención debe ser para completar lo que le hace falta, esto en términos del aprendizaje. Skliar (2005) menciona que hay argumentos de incompletud y completud en la educación, pensar al otro como incompleto

responde a la idea de que se deben fabricar y producir ideas que lo limiten a una comparación que justifica lo normal y la anormalidad, y lo completo sirve para respaldar la idea que la escuela tiene la tarea de completarlo.

### **El adulto sobre las infancias.**

En las relaciones cotidianas que se establecen entre los adultos y los niños y niñas, se encontró que existen lugares de autoridad, hay una búsqueda de aprobación por parte de las infancias que responden sobre lo adecuado e indebido y sus acciones se dan no a una voluntad o idea propia de actuar, sino por agradar al adulto.

Al finalizar de la narración de la historia, se planteó la siguiente pregunta: ¿Tu qué harías por Violeta? Marcos dijo algo particular: No hacer lo que las profesoras no les gusta. Al principio no entendí y le pregunté ¿A qué te refieres Marcos?, Si, a no pelear. La profe interrumpió y mencionó: ¿Pelear es algo que no les gusta a las profes, pero a los niños les gusta? Y Marcos dijo que no con su cabeza (quizá por temor de que decía algo incorrecto) (Diario pedagógico, 02 de mayo, 2024)

¿Cuál es el comportamiento que esperan los profesores sobre los niños y niñas? ¿Será que a los profesores nos gusta los niños que se comportan bien y no se salen de la norma? Esto responde a todo un recorrido histórico en el cual las infancias han sido vistos desde los ojos del adulto, pues este es quien organiza, decide y actúa en favor de lo correcto o lo incorrecto. Aún en el presente los niños y niñas buscan su aprobación, su decisión final es la que corresponde a la única y verdadera forma de habitar la escuela. "...El sujeto niño o niña se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, en la relación reflexiva consigo mismo. (Espinoza, 2013, p.23).

Hay poca posibilidad de autonomía, los adultos son quienes han creado un mundo para los niños y niñas bajo sus reglas, hay silencios y pocas probabilidades de comunicación

sobre sí mismos, por ello se encuentra que se acude a los profesores para resolver un conflicto, esperando a que las respuestas vayan hacia dos polos el bien/mal. Por ejemplo, “Elianis contestó esta pregunta también mencionando que algunas veces le han pegado y no ha hecho nada, aunque algunas veces le dice a la profesora para que la ayude” (Diario pedagógico, 02 de mayo, 2024).

Como menciona Chang y Henríquez (2013) en estas realidades el niño es moldeado a favor de una sociedad del mañana, negándole oportunidades de opinar sobre lo que sucede en su cotidianidad, son situaciones que le competen, sin embargo, lo mejor es que el adulto sea quien atienda o por el contrario ignore lo que le afecta o los sentimientos que le causa un conflicto con los demás.

Por otro lado, la subjetividad de los adultos se refleja en lo que los niños y niñas piensan y actúan para resolver sus propios conflictos, esto sin duda muestra lugares individuales que les enseñan a *no dejarse de nadie*, puesto que la solución eficaz requiere de hacer y devolverle las mismas acciones violentas al otro con tal de ser fuerte en la escuela, debe forjarse el carácter por no mostrarse débil ante los demás:

Ana interrumpió diciendo lo siguiente: eso es lo que me dijo mi papá, si alguien me pega yo debería pegar. Yo pregunté: ¿Ustedes qué opinan de eso? Jorge afirmó lo que dijo Ana, diciendo que su papá también se lo ha dicho.” (Diario pedagógico, 02 de mayo, 2024)

Los niños y niñas van construyendo un sistema de valores que corresponde a las normas sociales, en ese aspecto, las familias constituyen una labor importante en el proceso de crianza y se refleja en las acciones cotidianas para aprobar o desaprobar ciertos comportamientos. Al llegar a la escuela, se espera que los niños puedan cambiar esas formas de interacción que han sido instituidos por parte del primer agente socializador, pero se

encuentra que, en este espacio, se siguen reproduciendo acciones violentas que irrumpen y afectan las relaciones con los demás. Así la participación de las infancias se limita a lugares individualizados que obedecen y actúan en favor de sí mismos, sin considerar si a los otros les afecta o les duele, promoviendo un lugar que solo distancia la posibilidad de conocer-nos. La mirada adulto-céntrica es el término que responde a una sociedad que aún considera las infancias en un lugar inferior, por lo cual no hay posibilidad para el diálogo de manera horizontal y se constituye de manera vertical, bajo el dominio de autoridad.

### **La escuela como escenario de normalización.**

En este apartado se sitúa a la escuela como un lugar *instituido* que históricamente ha designado unas formas de ser y actuar, es un aparato de control que se infunda bajo la regla del castigo y la vigilancia con el fin de crear sujetos iguales, sumisos y obedientes al sistema, por tanto, no hay espacios para las diferencias. Las realidades muestran que este aparato es visible en las relaciones cotidianas los niños y niñas, esto se debe a que algunos estudiantes retan el comportamiento ideal, las respuestas de los adultos están guiadas bajo formas de regulación como el castigo o el regaño.

Al iniciar el encuentro fue difícil conversar, el espacio estaba organizado en forma de medialuna y la profesora me mencionó: -No hay forma de hacer que algunos se queden en silencio. En específico sucedieron varias cosas, por ejemplo, Marcos estaba conversando con Nicolas, la profesora llamo su atención, una, dos e incluso tres veces, hasta que llegó a gritar, y de esa forma prestaron atención. (Diario pedagógico, 18 de septiembre, 2024)

Los niños y niñas son conscientes de que sus acciones deben ser en torno a la obediencia y la autoridad que tienen los profesores en la institución, aun así, hay algunos estudiantes que no mantienen ese ideal, no escuchan, se levantan del puesto, sabotean a

algunos compañeros, esto hace que constantemente sean amenazados de ser expulsados del salón o remitirlos a orientación y todos en el grupo reconocen y señalan a algunos por ese tipo de comportamientos.

La escuela se creó desde la lógica del progreso, la civilización y la evolución; para ello, sus prácticas giran en torno a la instrucción. En este sentido, aquellos otros que en su propio tiempo y modo enrarecen, detienen o lentifican esa mirada prospectiva hacia el progreso, aquellos que rompen por su “raza”, por su “comportamiento”, por “su forma de estar y aprender” con los cánones de lo moderno –es decir, de un pensamiento eurocéntrico se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma. (Guido, 2010, p.67)

Los mismos niños y niñas identifican a esos sujetos que son parte del problema y están envueltos constantemente en conflictos, hay una señalización y un argumento que va hacia su comportamiento. Un día, una de las estudiantes mencionó: “...Así es, Jorge me pega, me empuja. A veces lo llevan a coordinación. Liliana agregó: es cierto, Jorge me pega o me dice cosas groseras” Les dije ¿y eso cómo las hace sentir? Me causa tristeza. (Diario pedagógico, 22 de mayo, 2024)

En algunas ocasiones, los maestros responden ante esas situaciones generando estrategias para no perder autoridad, esto responde a la lógica del aparato normalizador de la escuela que ha considerado que las aulas deben ser todas las mismas, calladas y sobre todo que se note que el maestro tiene el control sobre el grupo, al perderlo, pierde confiabilidad sobre su forma de dirigir las clases.

Entonces uno trata ya irse hacia la parte de hacia el autoritarismo porque se han presentado casos de golpes hacia los niños muy fuertes... (Docente de música, comunicación personal, 18 de abril, 2024)

Es importante tener en cuenta que muchas veces los conflictos se generan por situaciones externas como falta de hábitos de descanso en las familias, por la cantidad de estudiantes que hay en cada grupo o porque las condiciones físicas del colegio generan que los niños deban mantenerse en los mismos escenarios, focalizando el ruido y limitando las posibilidades de movimiento.

La agresividad, el no hacer caso y los conflictos sin duda prenden alertas hacia el lugar de estos sujetos que también pasan a convertirse en diferentes, los maestros inmediatamente remiten esos casos a orientación y a inclusión para realizar procesos de observación y remisión a otras áreas que identificar si el comportamiento de los niños se relaciona con alguna condición particular "...Con el fin de aproximar al otro en el campo educativo, se le caracteriza, estudia y clasifica; en otras palabras, se le tematiza. En este sentido, se crean estrategias de formación donde se estudia al otro en su rareza". (Guido, 2010, p.68)

Si los estudiantes obtienen un diagnóstico de discapacidad o trastorno en el aprendizaje, esto permitiría comprender todo aquello que enrarece la naturalidad de la norma, pero se podría preguntar: ¿Se tolera y acepta al sujeto porque ahora ha sido diagnosticado? En esa línea, los estudiantes con discapacidad retan el comportamiento esperado en el aula de clases, pero se les espera, se tiene paciencia y sobre todo hay una explicación de sus formas de actuar porque ya existe un diagnóstico.

Surgió una situación nuevamente al enunciar a los otros. Saul está cerca al escritorio de la profesora y Carlos se levantó a tomar algunas cosas, en ese momento comenzó a decirle que era un bebé. Yo no lo escuché pero una compañera sí y se lo comentó a la profesora quien, en forma resumida, respondió de la siguiente forma: "respete Saul, usted sabe que él tiene una condición, por lo menos logramos entender que se

comporta de ciertas formas, pero usted a veces se comporta como bebé y no tiene nada" (Diario pedagógico, 13 de marzo, 2024)

Con lo expuesto no se espera señalar sobre lo que hace bien o no un maestro, más bien se muestra cómo opera un sistema en las cotidianidades de la escuela, ya que son parte del orden y la vigilancia, es un lugar rígido que solo parece mostrar como los niños y niñas deben ser.

Por otro lado, se identifica en las relaciones con los niños y las niñas, que no solo los comportamientos hacen parte del control de la escuela, las lógicas normalizadoras responden al blanco/negro bien/mal niño/niña y acentúa unas formas de ser sujetos de la educación. En una de las experiencias al presentar al personaje Maxil Roquel, quien fue representado como niño con cabello largo, se desataron burlas de la clase pues era extraño para los niños y niñas que un muñeco masculino pudiera tener el cabello de esa forma, lo que generó enunciaciones sobre lo feo que estaba al verse de esa manera.

De este personaje a los niños les gustó que comiese mojarra, pero sucedió algo interesante. Lo primero fue que los niños pensaban que era una niña ya que el muñeco tenía el cabello largo, entonces se referían a ella. Les dije que era un niño y Marcos respondió: -No, los niños no tienen el cabello largo. Simón dijo: No, se ven feos. Nicolas se unió diciendo que los niños no deben usar el cabello largo, a lo que les respondí: Los niños si pueden usar el cabello largo y no por eso dejen de ser niños. Pareció una respuesta que no convenció mucho. (Diario pedagógico, 24 de abril, 2024).

Estas configuraciones podrían asociarse con construcciones sociales como; libros de texto, medios de comunicación y otras estrategias que han generado la consideración de que los niños deben tener cabello corto, las niñas por su parte si pueden tener el cabello largo pero

recogido. En la escuela, por ejemplo, los uniformes muestran una forma de distinguir a unos de otros para nuevamente mantener el orden y distinguir el niño de la niña. Esto quiere decir, que se ha interiorizado esos lugares de homogenización sobre los cuerpos de los seres de los sujetos, es evidente que a través de los relatos los niños y niñas pueden juzgarse a sí mismos y a los demás. Espinosa (2013) menciona:

En las narrativas de los niños y las niñas aparece el dominio de la moral, el juzgarse. Ellos expresan valores, normas relacionadas con el deber. El juzgarse conlleva a dominar-se; es decir, es producto de las acciones que los niños y las niñas efectúan sobre sí mismos hacia su configuración como sujetos. Estas acciones dependen de la manera cómo se ven, se narran y dan un juicio... (p.24)

Para finalizar este apartado, se reconoce que la escuela como un aparato normalizador, está presente en las realidades de los niños y niñas, sus maestros y familias, a través de los relatos es posible encontrar que han adoptado posturas y acciones que se dan bajo la dominación de todos los sujetos que son reconocidos como diferentes en la escuela. Lo instituido es un elemento que no puede pasar por alto en lo que se constituye como escuela actualmente, ya que opera silenciosamente, instalado en las subjetividades de cada uno para que se sigan promoviendo lugares de vigilancia y persecución en búsqueda de alcanzar la homogenización de todos los sujetos de la educación.

### **Diferencias y acciones colectivas**

En esta segunda categoría se realiza un análisis frente a las experiencias, encuentros y escenarios construidos en el marco de la implementación de la propuesta pedagógica *el poder de las diferencias*; en particular, se enfatiza en las construcciones colectivas que se propusieron como posibilidades de superar los procesos de individualización y en cambio, acoger las diferencias en el marco la hospitalidad y el cuidado por los otros.

Aquí se detalla la importancia de la literatura y los ambientes como posibilidades para provocar y explorar otras formas de hacer escuela, en tanto propiciaron otras maneras de dialogar, sentir y construir sobre las diferencias. Por último, se destaca la importancia de los conflictos en las experiencias de los niños y niñas, pues a partir de las situaciones de desencuentro que se presentaban en sus interacciones se propiciaban opciones para detenerse, escucharse, intercambiar diálogos y proponer otras formas de relación en las que fuera importante lo que les pasaba a todos.

### **¿Cómo se desarrolló la propuesta? Experiencias de los niños y niñas.**

En la categoría anterior, se mencionó que en las interacciones entre los niños se evidenciaba priorización de la individualidad que motivaba distancia, el señalamiento a los sujetos diferentes y la normalización sobre las infancias. Frente a esto, se buscó que la propuesta pedagógica *el poder de las diferencias* movilizará a los niños y niñas, sus familias y maestros a las configuraciones de subjetividades colectivas que promovieran el cuidado, la acogida y la hospitalidad.

Para esto, el enfoque pedagógico crítico en cada planeación fue fundamental, pues promovió siempre que los sujetos tuvieran un rol activo con posibilidades para dialogar, intercambiar saberes y experiencias. Gracias a esto, ninguna sesión fue igual a la anterior y generó que en cada encuentro las expectativas de los niños se incrementaran, todos los miércoles y jueves preguntaban que distinto pasaría en el escenario de clase ya que los ambientes y la literatura fomentaban la curiosidad con algo nuevo en las aulas de transición y jardín.

En este encuentro tenía altas expectativas de que no hubiera olvido; la mirada quería volver a encontrarse y el diálogo era anhelado, ya que pasaron dos meses (periodo de vacaciones) donde a los niños les sucedieron cosas y experiencias que vale la pena

contar. El inicio de la sesión fue el saludo efusivo y voces que enunciaban: -profe has vuelto. - ¿Vas a jugar con nosotros? ¿En dónde estuviste?”. (Diario pedagógico, 11 de septiembre, 2024)

Para desarrollar cada sesión siempre se realizaba un proceso consciente e intencional de definir el enfoque de la literatura para generar apertura a los diálogos y los ambientes que movilizaban que los niños y niñas tuvieran espacios diferentes a los habituales. Por eso, en algunas sesiones se propusieron experiencias como estar en colchonetas escuchando historias, otras ocasiones se sentaban en el piso para dialogar, o en algunas ocasiones exploraban el ambiente para observar, escuchar, manipular, probar y tocar.

**Figura 10:** *Niños y niñas explorando el huevo rosa*

Las luces se apagaron y solo estaba la presentación y un huevo con extraña procedencia. Les dije antes de iniciar la historia ¿Qué hay aquí? Cada niño y niña tomó una lupa e inició la observación mientras pasaba por cada puesto. ¡Es un huevo!, ¡Es un pollo!, ¡Es una cucaracha! ¡Es una lagartija! ¡Es una persona! Algunos se levantaban a volver a observar, como Carlos quien tenía curiosidad por el color y lo que había allí dentro. (Diario pedagógico, 03 de abril, 2024)



Nota: Autoría propia (2024)

Con lo anterior fue posible evidenciar que los ambientes permitieron el reencuentro, espacios seguros donde los niños y niñas querían habitar, desde allí el lugar del maestro no estaba bajo una conversación rígida y vertical, sino que estaban mediando y acompañando los

espacios para provocar preguntas y motivar la participación entre unos y otros. Como lo menciona el MEN (2018):

Entre tanto, los ambientes pedagógicos, se constituyen en escenarios cotidianos para el buen crecer, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, en tanto allí construyen su propia experiencia de vida, tejen e intercambian saberes y opiniones, establecen vínculos de cuidado y afecto con sus pares, agentes educativos comunitarios, dinamizadores culturales, familias, comunidades y el territorio en general. (p.8)

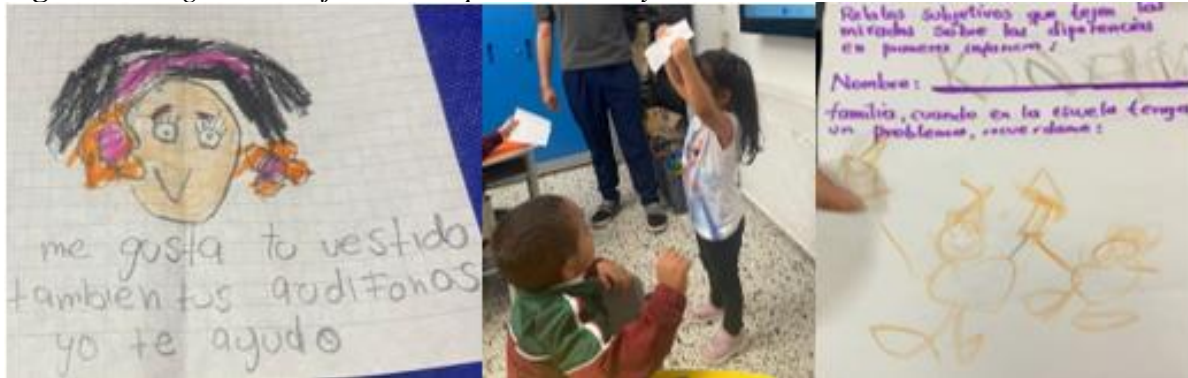
**Figura 11:** *Ambientes creados para la lectura y escenarios de dialogo*



Nota: Autoría propia (2024)

Además, el ambiente dio posibilidades para la participación pues se reconoció que no todos los niños y niñas participan de la misma manera: levantando la mano o expresando de forma verbal sus ideas. Por eso, se dieron oportunidades para que, a partir del garabateo, el dibujo, la pintura, la escritura, pudieran manifestar sus pensamientos y opiniones.

**Figura 12:** Algunos dibujos hechos por los niños y niñas



Nota: Autoría propia (2024)

Los ambientes permitieron explorar el juego como oportunidad para resignificar sus realidades pues en ellos los niños y niñas intercambian ideas, emergen relatos y construyen mundos posibles. En esa perspectiva, intencionalmente se propusieron escenarios de juego en el que representaban acciones, manipulaban objetos, adaptaban roles y compartían juntos.

Para finalizar fuimos a jugar al patio e inventamos nuevas formas de jugar juntos; por ejemplo, jugamos al lobo, pero esta vez había dos niños que trabajaban juntos para perseguir a los demás. En otra ronda propusimos susurrar la canción porque Violeta no iba a poder jugar y fue un momento muy lindo porque solo con un ejemplo, de forma natural y como un pacto silencioso, todos buscaron que ella pudiera participar. Jugamos congelados e inventamos formas de cuidarnos, como que hubiera dos niños que congelaran, solo tocar al compañero y no empujarlo o detenernos si alguien se caía; funcionó bien porque en la última ronda hubo mayor cuidado de los niños y ninguno se golpeó o terminó enojado. (Diario pedagógico, 16 de mayo, 2024)

**Figura 13:** Niños y niñas jugando en el patio de primera infancia



Nota: Autoría propia (2024)

Los sujetos de la educación están en interacción con los ambientes, en especial en el juego es posible evidenciar que los niños y niñas pueden crear otras formas de ser, arman y desarman los mundos y se enfrentaron a otros desafíos para encontrar por sí mismos soluciones que beneficien al grupo.

Cabe señalar, que la literatura fue el centro de todas las sesiones, los niños y niñas se acercaron a los cuentos por medio de imágenes y sonidos para imaginar otras posibilidades, conocer y explorar sus realidades. Como los cuentos fueron creados teniendo en cuenta los intereses, relatos, voces y experiencias de los niños y niñas fue posible denotar que lograron una cercanía particular con las historias y personajes creados; así mismo, los muñecos que representaban cada personaje permitieron que los tocaran, jugaran con ellos y que los incorporaran en sus experiencias cotidianas.

En ese sentido, se identificó que al narrar las historias en cada sesión los niños y niñas encontraban simpatía con los personajes y expresaban: “a mí también me ha sucedido eso”, “a mí también me gusta lo mismo que este personaje”, “yo también he sentido eso”, lo cual

posibilitó experiencias que fomentaran análisis cercanos a las realidades y vivencias de los niños y niñas.

**Figura 14:** *Presentación de los muñecos*



Lo primero que surgió y les llamó la atención fue Bruno, el perro que le encantaba tanto a este muñeco; los niños se sintieron identificados con la comida que le gustaba y su mascota. Este muñeco no tenía nombre, pues iba a ser puesto por los niños, se llegó a la decisión de que fuera Sebastián. (Diario pedagógico, 24 de abril, 2024)

Nota: Autoría propia (2024)

Se resalta de la literatura, que las narraciones y diálogos siempre se dieron de maneras colectivas, los niños y niñas tenían la oportunidad dentro del grupo para escuchar, pero a su vez interactuar con las historias; así también hicieron creaciones literarias. Dentro de sus propias creencias pensaban que al no saber leer y escribir no podrían inventar historias, sin embargo, la posibilidad de la literatura llevó a que el grupo usara otras formas para narrar más allá de las páginas de los libros, por ejemplo, por medio de presentaciones con artefactos como peluches, un teatrino y nichos con los cuales dejaban fluir su creatividad para narrarse y revelar su subjetividad.

**Figura 15:** *Presentación de historias creadas por los niños y niñas*



Nota: Autoría propia (2024)

Hola, soy la doctora juguetes mi amiguito no quiere compartir las zanahorias suyas. Había una vez un conejo y la doctora juguetes fue a la casa el conejo saltarín de la doctora juguetes y no quería compartir sus frijoles y después la doctora juguetes fue a la casa del conejo saltarín y ahora el conejo saltarín no quería compartir sus zanahorias, oye me podrías dar un poco de zanahorias, si claro, toma un poco y así compartieron juntos la comida. (Diario pedagógico, 09 de mayo, 2024)

Con lo mencionado anteriormente, la literatura se convierte en un espacio íntimo en el que los niños y niñas abren sus emociones, ideas e imaginación para compartirlas al aula. Esto generaba deseo y placer por pasar y contar su historia, por reírse y acompañar la lectura, sobre todo fue un tiempo en el que sin duda dejó una huella imborrable de afecto colectivo. Como lo menciona el MEN (2014):

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida. (p.25)

Presentado lo anterior, el lugar de las infancias se resignificó, ya que en cada sesión se mostraba la participación, ideas, propuestas, lugares de apertura para que todos y todas fueran parte, es decir que los ambientes y la literatura creada tuvieron sentidos en las propias vivencias de los niños y niñas, pues ellos mismos ayudaron a crear las historias, exploraron y construyeron mundos, esto significó confiar en las capacidades de cada sujeto para transformar sus propias realidades. También, implicó un proceso permanente de observación y participación en el que se identificaron conversaciones o situaciones que acontecían a los niños y niñas y que se reflejaron en los cuentos creados.

*Me duele la panza* se desarrolló alrededor del interés que tienen los niños por la clase de música y de una situación en la que una niña tuvo dolor de estómago desde que llegó a la institución a primera hora; *Terry es mío* refleja las tensiones permanentes que tienen los niños por el uso de los juguetes e incorpora un tobogán que había sido instalado recientemente en la zona de primera infancia y que para el tiempo de escritura del cuento era el juego favorito de los niños y las niñas; *Todos podemos jugar juntos* se desarrolló a partir de la ronda “Juguemos en el bosque” la cual era interpretada diariamente por los niños y *Días ruidosos* vincula a la profesora Estrella quien representa algunas de las estrategias implementadas por las docentes de primera infancia para generar espacios seguros y cercanía con los niños y niñas.

Por ende, se puede concluir que la propuesta pedagógica logró sentido y vinculación con los sujetos quienes se interesaban, preguntaban y sentían identificados con las historias, lo cual generó mayor participación, empoderamiento y apropiación sobre los cuentos y los ambientes convirtiéndose en posibilidades para reflejar sus realidades y hablar sobre las diferencias en la escuela.

### **El poder de las diferencias: posibilidades de construir encuentros y desencuentros en el aula de clase.**

Cada niño y niña convive con un sin número de situaciones diarias, las diferencias coexisten en las relaciones que se dan con los otros las cuales trascienden de un plano físico y son puestas sobre lugares subjetivos y emocionales que muestran formas de coexistir en la escuela. Así fue posible evidenciar que en cada encuentro que se desarrollaba desde la propuesta pedagógica *El poder de las diferencias* los niños y niñas se veían envueltos en conflictos que hacían que toda la atención fuera a los sujetos implicados y había miles de versiones sobre los actos que acontecían.

Por más de que se quisiera desarrollar la planeación como había sido establecida fue necesario detenerse, ya que el desencuentro era parte del conflicto cotidiano sobre estar con el otro, es así como en medio de las conversaciones se encontraban situaciones que posibilitan hablar sobre aquellas diferencias de las propias relaciones que se constituían con el otro. Muchos de los relatos en los diarios de campo reflejan espacios donde los niños y niñas manifiestan altercados, las actividades debieron ser pausadas, para volver a conectarnos:

De repente en ese momento Jorge se enojó con Simón y empezaron a mirarse mal; no entendí por qué, pero tuvimos que parar para indagar por lo que pasaba. Jorge no quería conversar y se fue de una vez a golpear a Simón. Intervinimos e invitamos a Jorge a salir del salón; ahí entendimos que en ocasiones hay que darle momentos para que se tranquilice y disponga para conversar. (Diario pedagógico, 15 de mayo, 2024)

Así, las diferencias constituyen un escenario de convivencia, esto implica una tarea en el maestro que esta puesta sobre la observación y el detalle de lo que sucede en el aula ya que más allá de la actividad propuesta hay acontecimientos que a los niños y niñas les pasa, no

puede ser omitido solo porque está por fuera de lo planeado, más bien es un ejercicio que pone en juego la potencialidad de habitar juntos en la escuela. El dialogo emerge para poner a conversar lo que sucede, por ello había que dar tiempo, escuchar las versiones de las historias y procurar que todos participaran en las formas de resolver los conflictos. Al respecto Skliar (2010) menciona:

Y la convivencia es “convivencia” porque hay inicial y definitivamente perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios.  
(p.105)

Los niños y niñas buscaban el lugar del adulto para resolver sus propios conflictos, esperaban que pudiera dar la última palabra para tomar decisiones, si esto no era de esa forma, muchas acciones estaban puestas sobre el golpe, la distancia, el señalamiento y el quedarse con solo una versión de lo acontecido. Sin embargo, la posibilidad de detenerse implicaba que los mismos niños y niñas podían tomar acciones para resolverlo, el maestro acompañaba más no decidía sobre lo que estaba bien o estaba mal.

Saul se enojó con todos los niños del salón porque alguien le había quitado un objeto, su enojo fue tal que empezó a gritar ¡Todos, todos son unos ladrones! Llegando a golpear a Jorge quien inmediatamente comenzó a llorar, luego Antonella iba pasando y la golpeó. Me le acerqué y le dije: -Saul, no, no, no, golpees; sé que estas enojado, pero no podemos resolver un conflicto así. Me puse a su nivel y le dije solo mírame y respira. El respondió: -No, no, no me voy a calmar y no voy a respirar; levantó la mano queriendo golpearme y le dije: -Saul, yo te conozco y tú no eres así, ven conversamos, bajó la mano y aceptó. (Diario pedagógico, 10 de abril, 2024)

En este relato, es posible encontrar que el estudiante sintió que nadie lo entendía, su reacción inmediata fue generar un golpe y afectar a los otros, sin embargo, en estas situaciones los docentes pueden posibilitar oportunidades de encuentro y hospitalidad al detenerse, ponerse a su nivel, proponer el diálogo y dar espacio para conocer sus emociones y pensamientos, antes de hacer cualquier acusación por su comportamiento.

Las familias, también dieron ideas a los niños para resolver los conflictos con la propuesta, la fase cuatro *con mi familia también construyo las diferencias*, cada familia tuvo la oportunidad de dialogar sobre la historia de *¡Terry es mío!* Dar sus opiniones y compartir sus opiniones respecto a *¿Cómo podrían solucionar los conflictos en la escuela?*

Hola, mi consejo para Juan y para los otros niños, es que cuando tengan alguna diferencia o que cuando se sientan mal por otra situación que les hace otro compañerito, lo que debemos hacer es hablar con la otra persona, teniendo en cuenta que todos tenemos diferentes opiniones e intentar buscar una solución para estar bien con los otros, ese es mi consejo, muchas gracias. (Padre de familia, comunicación personal, 11 de octubre, 2024)

Se reconoce de este relato, que las familias sin duda ayudan a construir escenarios en la escuela para que reconozcan diferencias que habitan el sentir y la situación que acontece el conflicto, invitando al dialogo. Se destaca en otros relatos que invitan a detenerse y darse un momento, lo cual en la cotidianidad es fundamental ya que muchas veces respirar, entender las emociones hace parte de volverse a encontrar. “Hola, bueno Claudia para tratar de solucionar un problema, debes primero calmarte, tranquilizarte, contar hasta diez y explicar lo que tu estas sintiendo”. (Padre de familia, comunicación personal, 11 de octubre, 2024)

El cuidado, la solidaridad y el reencuentro deconstruye las prácticas homogéneas sobre las relaciones ya establecidas, cuando existe entre *nosotros* logra romper las barreras

que distancian al ajeno, excluido y se vuelven parte del campo de la comprensión sobre las situaciones que enfrentan a diario. La escuela debe ser un escenario para generar autonomía en las relaciones de los niños y niñas, esto se logra cuando se promueve el diálogo, se hacen visibles los conflictos, los miedos, las tristezas, pero a través de la participación, se promueven alternativas para solucionar y visibilizar las ideas de los niños y las niñas como acto de transformación.

### **Abriendo la puerta a la construcción de mundos posibles**

En esta categoría se analizó el lugar de las emociones que posibilitaron la construcción de otros mundos, los niños y niñas a través de los diálogos francos, pudieron manifestar sinceramente lo que viven cotidianamente, intersubjetivamente conectaron con ideas de sus compañeros, manifestando cercanía con los cuentos e identificándose con algunas historias, esto ayudó a comprender algunas emociones como la tristeza o el enojo y abrir posibilidades que ayuden a transitarlas de otras formas; reconociéndolas, viviéndolas y actuando bajo el respeto y el vínculo consigo mismo y los demás.

Además, se analizó el lugar de la acogida y la hospitalidad, un eje central de la propuesta *el poder de las diferencias*, allí los niños y niñas muestran ideas interesantes para resolver las situaciones que se presentan en los cuentos, estas referidas a la bienvenida, el amor y el respeto por el otro. La subjetividad política infantil, muestra que las infancias pueden hacer y deshacer mundos con decisión propia lo que lleva a ser protagónicos de sus propias historias para transformar las realidades, gracias a los niños y niñas, los cuentos pudieron salir de las hojas y fueron llevados bajo otras experiencias significativas.

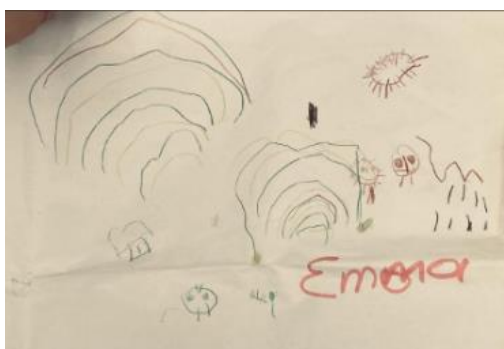
### **Emociones cargadas de pensamientos sobre habitar la escuela.**

En la categoría anterior, fue visible mostrar las reacciones y expectativas sobre los ambientes y la literatura, lo que posibilitó encuentros y desencuentros. Por eso, en este

apartado es posible señalar el lugar emocional que trae consigo subjetividades cargadas de lo que los niños y niñas viven a diario en la escuela.

Cabe resaltar que el sujeto según Soler (2019) lo enuncia puesto desde una mirada de múltiples posiciones donde afecta los modos de percibir y vivir las realidades; en esa perspectiva, se encontró que en las sesiones desarrolladas de la propuesta *el poder de las diferencias*, surgieron las emociones como posiciones que marcan unas formas de ser y sentir la cotidianidad de la escuela los cuales fueron explorados a partir de diálogos francos, ya que constantemente se buscaba la conversación y el encuentro para decir: ¿Cómo me siento yo? Y ¿Cómo se siente el otro?

**Figura 16:** Dibujo hecho por una estudiante sobre su sentir en la escuela



Diana indicó: -Me siento feliz en la escuela por eso dibujé muchos arcoíris, pero en el descanso me siento enojada porque Karla me quita los juguetes.

(Diario pedagógico, 13 de marzo, 2024)

Nota: Autoría propia (2024)

Los niños y niñas se van identificando con una serie de discursos y prácticas sobre relaciones que constituyen su lugar en la escuela, por eso las emociones son un vehículo para evidenciar cómo interactúan con los demás y cómo se sienten en la institución educativa. Se determina que los niños encuentran afinidad y cercanía cuando sus emociones son tenidas en cuenta, es decir que reconocen por medio de sus sentires cuando son bienvenidos o cuando no lo son.

Bajo ese contexto, en la elaboración de los muñecos y las historias siempre se destacaron las emociones que los niños y niñas expresaban durante su participación en la escuela. En las historias siempre se conversaba con una emoción como el miedo, el enojo o la tristeza, en particular eran sobre estas ya que los niños mantenían unas reacciones que generaban distancia o una reacción impulsiva que llevaba a que generara mayor señalización sobre el sujeto y su comportamiento, más no sobre lo que le sucedía. Los niños y niñas empezaron a identificarse con las historias y sus sentires se aproximaban a manifestar lo que vivían en el día a día.

Al contar la historia de María, los niños empezaron a decir cómo se sintieron al llegar a la escuela. Nicolas dijo: -Cuando yo llegue quería devolverme a mi otro colegio porque no conocía a nadie. Al respecto Viviana mencionó: -Cuando yo llegue, me sentía con vergüenza y asustada. Marcos dijo: -Yo me sentía triste y extrañaba a mi mamá. Todos compartían un sentimiento parecido como el de la muñeca al ser nuevos en el colegio, el miedo el no conocer a nadie, sentirse solos. (Diario pedagógico, 24 de abril, 2024)

Así, las páginas de los cuentos pasaban a la realidad donde cada niño y niña relataba una serie de identificaciones que los hacían más cercanos y sobre todo la confianza estaba inmersa para conversar de manera sincera sobre lo que a cada uno le ocurre. Ramírez y Anzaldúa (2005) lo definen como “identificaciones” e indican que “tiene un papel importante tanto en la constitución del sujeto como en la formación de los sujetos en la sociedad, pues es ella el mecanismo que permite el reconocimiento de la otredad y la transmisión social. (p.36).

¿Qué posibilita las emociones? Además de la forma en cómo podemos identificarnos con ellas, el ejercicio de reconocerlas en sí mismos y en otros dio paso a hacer acciones que

llevaran a lo colectivo, en un ejercicio de crear otros mundos posibles. Aquí el papel de los maestros es importante porque visibiliza, toma en cuenta y dialoga sobre esos lugares para identificar y mediar las emociones. Es decir que estos sentires son una apertura a que sean vividas y vistas desde otro lugar, lo acostumbrado es que se callen y se corrija sobre unas como el enojo o la tristeza, sin embargo, la posibilidad de hablar sobre las diferencias es que cada sujeto tiene derecho a sentirlas y conocer porque se sienten de esas formas en la escuela, pues detrás de ellas hay una explicación del porque el estudiante actúa de esa manera, basta con acercarse y preguntarle.

Entre lo que se desarrolla del ejercicio aparecen situaciones que se presentan en la cotidianidad, como por ejemplo sentir enojo o tristeza porque un compañero no presta o comparte algún material. Con Saúl sucedió que le dijo a una de sus compañeras que su monstruo estaba feo, señalando y acusando que ella también lo había hecho sentir mal. La intervención de la maestra Angélica dio lugar a comprender que solo era una emoción válida, pero que no era necesario expresarla de esa manera; le ofreció un abrazo lo cual lo hizo sentir mucho mejor." (Diario pedagógico, 03 abril, 2024)

Así Saúl pudo detenerse a entender su emoción y la maestra acompañó en la representación que eso generaba sobre los otros catalogándolo como un estudiante con un comportamiento inaceptable a entender de manera más certera que, aunque sus acciones habían hecho sentir tristeza a los otros niños, él también tenía una emoción y una versión de los hechos que lo llevaba a actuar de ciertas formas.

Todo esto fue posible porque en la propuesta *el poder de las diferencias* se posibilitaron los diálogos francos en donde los niños y niñas manifestaron opiniones honestas, cargadas de emociones, con autenticidad se mostraron tal y como son, prevaleciendo el respeto y generando vínculos más fuertes desde el re-encuentro con el otro.

Los diálogos fueron posibles desde redes, nichos, dibujos, asambleas y relatos, intersubjetivamente se conectaban ideas y se construían saberes a partir de las emociones y opiniones que se tenían. “...La subjetividad también es de naturaleza vincular, si entendemos el vínculo como esa estructura sensible, afectiva ideativa y de acción que nos une, nos “ata” a otro ser y con la cual el sujeto se identifica”. (Torres, 2001, p.11).

**Figura 17:** *Encuentro colectivo estudiantes de primera infancia*



Nota: Autoría propia (2024)

El lugar colectivo cobraba mayor fuerza cuando los diálogos eran honestos, los niños y niñas reconocían en otros las diferencias que los marcaban desde emociones que construían subjetividades en torno a lo que les acontecía. Con ello, se puede concluir de este primer apartado que las diferencias no solo constituyen un lugar físico que sirve para distinguirnos de unos y otros, sino que estas hacen parte de lugares subjetivos que dan paso a conversar sobre las emociones que son tan distintas en cada uno, pero a su vez pueden ser cercanas y permite dialogar con mayor fragilidad sobre el mundo y la forma de concebir la realidad.

### **Apuestas para constituir subjetividades políticas desde la acogida y hospitalidad**

La acogida y hospitalidad, un eje central en el desarrollo de la propuesta pedagógica *El poder de las diferencias*, permitió evidenciar la construcción de mundos posibles pensados desde el lugar colectivo. Así es como los encuentros visibilizaron gestos, acciones y simpatía entre los grupos de transición y jardín, por medio de la acogida y el cuidado.

Inicialmente la posibilidad de acogernos y cuidarnos fue una provocación que dejaban los relatos de las historias creadas a partir de los personajes, la invitación estaba dada a que algo sucediera después de narrarlas pues los niños y niñas tomaron la voz para dar ideas y construir escenarios de hospitalidad ante ciertas situaciones que para ellos parecían poco justas sobre los personajes. Esto se planteó desde la convicción de que las infancias tienen la capacidad de resolver sus propios conflictos sin delegar toda la responsabilidad a los adultos, invitándolos a construir y deconstruir sus realidades y aportar para que desde el escenario escolar existan mayores lugares de respeto, amor y bienvenida.

**Figura 18:** *Ideas de los estudiantes que invitan a la acogida*



Ante las situaciones narradas por ejemplo un niño indicó "Le dibuje una sábana para que se cubra cuando se sienta triste" (Diario pedagógico, 20 de marzo, 2024). En otra sesión, otro propuso: "Le cantamos a Lorenzo para que se sienta mejor, porque esta triste". (Diario pedagógico, 21 de marzo, 2024)

Nota (Autoría propia, 2024)

Dicho lo anterior, se identifican posibilidades de ayuda en torno a preocupaciones que las historias transmiten a los niños y niñas, estas se reflejan en formas de cuidado por el bienestar mutuo ya que muchos de estos planteamientos parten de los sentimientos de los niños y niñas sobre lo que a ellos también les gustaría que hicieran los otros cuando pasan por situaciones o emociones difíciles. Así, la subjetividad es política en tanto las infancias tienen las posibilidades de comunicar, ser y expresar desde el lugar y el cuidado de sí mismos y de

los otros. “Niños y niñas dan muestra de su potencial político y autónomo cuando deciden por el cuidado del otro” (Alvarado, et al, s.f, p.108).

Además, vale la pena enunciar que, ante algunas situaciones particulares, los niños y niñas eran creativos para encontrar posibles formas de solucionar las historias de los cuentos, tenían ideas interesantes que los llevaba a tener unos criterios sobre ciertas situaciones, como es el caso de la historia de Sebastián y su discapacidad física, aunque no han tenido compañeros que estén en muletas, manifiestan soluciones sobre cómo podrían jugar el lobo esta, desde el cuidado y la bienvenida para que el muñeco sea parte del grupo.

Sin siquiera llegar a plantear la solución los niños empezaron a crear sus propias formas para que Sebastián pudiera jugar. Ana dijo: - Que él sea el lobo entonces, Ana preguntó: - ¿Sebastián podría correr con las muletas? A lo que Jorge respondió, si no, podríamos caminar. Simón dijo: Puede haber dos lobos y ellos darse la mano y correr o usar las bicis y alcanzarlos con las bicis. Marcos mencionó: Juguemos suave. Simón intervino nuevamente: -También se puede ir con una pelota rebotando y Ana agregó: - Sebastián puede estar en la rueda sin tomarse de las manos. Todas estas ideas ocurrieron antes de decir las posibles soluciones plasmadas en la historia lo cual me pareció maravilloso e ingenioso, les mencione que gracias a sus aportes Sebastián estaba listo para jugar con nosotros. (Diario pedagógico, 16 de mayo, 2024)

Así, el lugar colectivo permite tensionar aquellas prácticas instauradas sobre las diferencias e individualización de los sujetos, puesto que hay iniciativas que las infancias buscan transformar y son tenidas en cuenta para abordar el cuidado y la acogida con la invitación a que todos sean parte del escenario. No había señalamiento para mencionar sobre sus diferencias como algo limitante, las ideas estaban centradas sobre las posibilidades para que este sujeto fuera parte. “...Las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser

descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales o anormales etc.”. (Skliar, 2008, p.15)

Dicho esto, los niños y niñas recibieron sin distinción alguna, experiencias que se salían de lo conocido y dieron bienvenida a aquello que también podría ser desconocido. El personaje que los niños llamaron María representa a una niña de la comunidad indígena Misak que en principio habría podido ser recibida con distanciamiento por su vestuario y su lugar de origen, pero esto no fue lo que sucedió. Las aulas de transición y jardín la recibieron con mucho amor y con una conexión particular con la música que se había llevado para ambientar la experiencia.

Al llegar, la muñeca se sentó junto a Sebastián y el relato comenzó. Los niños escucharon que provenía de un lugar lejano, lo particular y mágico fue el escuchar la canción emblemática de la comunidad, que es género que no acostumbramos a escuchar, todos los niños empezaron a acompañar la melodía y fue fascinante como en ese momento implícitamente estaba la acogida y el reconocimiento de la muñeca. Al finalizar el relato, les conté que venía de un lugar lejano, y que estaba algo temerosa por llegar al Simón Rodríguez. Les dije que ella era una niña indígena y que si sabían que era hacer parte de una comunidad indígena. Pero para ellos eso no fue lo más importante, lo que allí prevaleció fue que estaba bonita y que su música llamó tanto la atención. Los niños tomaron la decisión de llamarla María. (Diario pedagógico, 24 de abril, 2024)

Gracias a esta acogida y el interés de los estudiantes por conocer más a María se diseñó una planeación en la propuesta pedagógica donde invitados de esta misma comunidad fueron al Simón Rodríguez a conocer a los niños y niñas y contarles características, costumbres, gustos y tradiciones de la comunidad. Esto no estaba contemplado en un inicio

en la propuesta, pero fue gracias a la misma solicitud de los niños y niñas de saber más sobre el personaje que no podía pasar por alto. Con ello se puede resaltar que el lugar de hospitalidad permitió se diera un encuentro intercultural que “...Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.” (Walsh, 2005, p.4). Por eso, la relación de los niños y los invitados se dio de manera horizontal y se promovió que todos pudieran compartir sus experiencias, sus opiniones y vivencias.

**Figura 19:** *Comunidad Misak compartiendo saberes con los niños y niñas*



Nota: Autoría propia (2024)

El mayor <sup>5</sup>les explicó que la lengua de la comunidad es Namtrik y me gustó la idea de que siempre les pedía que enunciaran las palabras porque era más sencillo recordarlas después. También, explicó que para hacer la armonización debían levantar la mano izquierda y que cómo los niños de la comunidad les enseñarían a contar en Namtrik. ... No puedo explicar lo que me causó el ejercicio, el hecho de que las maestras de primera infancia también estuvieran allí viviendo la experiencia con mucho interés y

---

<sup>5</sup> Los mayores dentro de la comunidad Misak, son aquellos que son considerados como los taitas y las mamas, tienen un rango mayor dentro de la comunidad y toman las decisiones.

que los niños con timidez intentaran realizarlo, sin dudas fue algo perfecto." (Diario pedagógico, 30 de mayo, 2024)

A medida que avanzaba el ejercicio, todos se comunicaban con mayor espontaneidad, vinculando los saberes y experiencias previas abordados durante la aproximación a la historia que se había creado.

-Yo pregunté: - ¿De dónde es María? De Misak contestaron algunos niños, pero fue curioso que algunos pensaban que venían de muy lejos, por ejemplo, mencionando que eran de Italia. La profesora de transición levantó la mano para preguntar - Donde vive la comunidad Misak ¿hace frío o hace calor? -Hace frío, como aquí en Bogotá; sembramos los mismos alimentos, la papa, el frijol. La profesora de jardín preguntó: - ¿De dónde sale su forma de vestir? El mayor respondió: -Lo apropiamos de otras cosas, aunque viene desde hace muchos años, con el pasar del tiempo la tela y las formas de vestir han cambiado, pero siempre hemos mantenido nuestra esencia, tratamos de identificarnos. Frente a esto, Jorge mencionó -Es como nuestro uniforme. (Diario pedagógico, 30 de mayo, 2024)

Los niños y niñas escucharon atentos lo que traían los invitados para aprender sobre la comunidad Misak, preguntaron cosas para conocerlos mejor, pero además se fomentó una experiencia de trabajo colectivo en la que los niños realizaron representaciones gráficas con las que ellos también pudieran presentarse y compartir sus experiencias y elementos identitarios.

Buenos días, mi nombre es Marcos, lo que yo hice es mi casa porque yo vivo en Colombia y mi comida favorita es la sopa de maíz. Todos miran y ríen ¿También te gusta la sopa? Si. Vivo con mi mamá, me gusta jugar y en el dibujo que hice estamos adentro de la casa. (Diario pedagógico, 30 de mayo, 2024)

**Figura 20:** *Niños y niñas de primera infancia presentándose ante la comunidad*



Nota: Autoría propia (2024)

Las posibilidades que generó este encuentro fueron tan significativas que los niños y niñas manifestaron de manera insistente su deseo por conocer el lugar de origen de esta comunidad, expandiendo las fronteras de su realidad. La mirada inquieta, las preguntas, la sonrisa y el dialogo rompieron con las distancias; estos invitados llegaron siendo extranjeros y con el pasar de los minutos fueron considerados cercanos y acogidos por las infancias en escenarios claros de hospitalidad que según Gómez (2021) es:

Un lugar de acogida y amparo, por el que transitar, peregrinar y donde maravillarse por el mundo. Un espacio de relaciones que albergue las heterogéneas formas de expresión de la infancia. Configurar un espacio de hospitalidad incondicional: cobijar, sostener, acompañar y dejar partir, serían los verbos de una mirada atenta al otro. (p.11)

Las apuestas desde la subjetividad política se centran en que los niños y niñas pueden tener la posibilidad de explorar otras realidades, cuando son tenidos en cuenta, escuchados y concebidos como seres protagonistas, autónomos y críticos. Con ello se resalta que los cursos de transición y jardín a través de esta y otras experiencias pudieron constituirse desde los cinco elementos propuestos por la autora Itatí (2012):

La *identidad* como parte de lo que se es, en ellos emergen valores y creencias, involucran sus sentires, experiencias y formas de actuar acordes a lo que son como sujetos y que para la propuesta supuso, entre otras cosas, la cercanía o distancia de las situaciones narradas por los otros. La *narración*, está inmersa en los relatos continuos que se desarrollaban en las sesiones situándose a ellos mismos y a otros para recordar situaciones y construir mundos posibles. La *memoria* fue el escenario para recordar, allí la emocionalidad permitía relatar aspectos negativos y positivos sobre experiencias que han vivido en la escuela, pero sobre ello hacer algo distinto que involucrara lo colectivo. El *posicionamiento* como manera de transformar las formas individuales de habitar la escuela y procurar a posicionarse colectivamente en favor de nosotros. Y por último las *proyecciones* se dieron desde expectativas como querer conocer más sobre las historias, los personajes, los ambientes y mantenerse con una exploración constante sobre las experiencias de la propuesta.

Por otro lado, a partir de los aportes de la docente de aula del grado transición se crearon posibilidades para que las familias también tuvieran protagonismo en apuestas de acogida y cuidado. Para eso, se realizó articulación con el proyecto de lectura que desarrolla la maestra en donde tiene cuentos viajeros que son enviados desde el colegio hasta las casas de los niños y niñas; en ese escenario, dos de los cuentos fueron enviados a las familias junto a experiencias pedagógicas que invitaban a realizar procesos de diálogo, reflexión y acogida de las diferencias a partir de las historias presentadas en los cuentos.

Las respuestas de las familias sorprendentemente llegaron con los sobres con los cuales viajaron y los niños manifestaban que había sido divertido y agradable pasar un tiempo leyendo. Incluían invitaciones a jugar, pasar tiempos juntos y dar consejos a los personajes para darles mayor seguridad sobre ser ellos mismos.


**Figura 21:** *Experiencia pedagógica familiar*

**COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ IED.**  
GRADO: TRANSICIÓN

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FAMILIAR**

Queridas familias, después de realizar la lectura del cuento: Todos podemos jugar juntos, te invitamos a realizar las siguientes actividades, las cuales deben ser enviadas al colegio para continuar trabajando con los niños y las niñas frente al reconocimiento y acogida de las diferencias



7. Conversa con tu hijo sobre sus actividades favoritas. Luego, juntos deben escribir o dibujar tres juegos que les gustaría compartir con Sebastián.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  <p>PODRIAMOS Jugar con el pasto, el libro pero todos Gateando</p> | <p>PODRIAMOS JUGAR "JUEGOS DE MEMORIA"<br/>*TRIQUI<br/>*LUTERIA<br/>*PARQUES<br/>*A LA TIENDA.</p> | <p>PODRIAMOS JUGAR A CONTAR HISTORIAS DE NUESTRA IMAGINACION</p> |
|--|--|--|

8. Junto a tu hijo, escriban una carta dirigida a Sebastián para motivarlo a afrontar la emoción que sintió cuando sus compañeros no querían jugar con él.

De: MIRIAM GIERA CASTILLO  
Para: Sebastián

Sebastián yo te entiendo, un día me caí y me raspe mi rodilla y no pude jugar me senti muy triste.



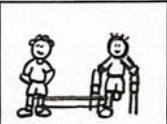
Pero ahora ya sabemos que podemos jugar contigo para que nunca más estes triste   
HOLA 

**COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ IED.**  
GRADO: TRANSICIÓN

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FAMILIAR**

Queridas familias, después de realizar la lectura del cuento: Todos podemos jugar juntos, te invitamos a realizar las siguientes actividades, las cuales deben ser enviadas al colegio para continuar trabajando con los niños y las niñas frente al reconocimiento y acogida de las diferencias

3. Conversa con tu hijo sobre sus actividades favoritas. Luego, juntos deben escribir o dibujar tres juegos que les gustaría compartir con Sebastián.

|   |  |  |
|---|--|--|
|  |  |  |
|---|--|--|

4. Junto a tu hijo, escriban una carta dirigida a Sebastián para motivarlo a afrontar la emoción que sintió cuando sus compañeros no querían jugar con él.

De: Jeronimo de Jesus  
Para: Sebastian.

Sebastian apesar de que los niñas no te dejaron jugar me gustaria que jugaras que no me gustaria verte triste y me gustaria que te me amistad para que juguemos juntos y seamos muy buenas amigas.  
quiero verte sonreír compartir contigo y que te gusten estos juegos que quicio que juguemos compartamos y pasemos momentos muy bonito

tu amigo JERONIMO

Escaneado con CamScanner

Nota: Autoría propia (2024)

Estas apuestas de la propuesta refieren a que los niños y niñas junto con sus familiares crearon lugares de acogida y cuidado para venir a contarlos en las clases, como invitación abierta a que la familia y la escuela están conectadas. Con ello se puede resaltar que las familias además de compartir tiempo con los niños y niñas pudieron tener diálogos

horizontales puesto que todos proponían ideas interesantes para seguir resignificando las diferencias.

### **Apuestas que posibilitaron la concientización**

Esta categoría hace reflexiones en torno a la concientización desde apuestas que lo posibilitaron, en primer lugar, se encuentra el ser maestro, un rol que detrás tiene múltiples subjetividades y situaciones que lo restringen, le preocupan y le cuestionan para atender a toda la población de primera infancia, pues a pesar de estas particularidades, deciden en algunas experiencias tener gestos de educar, logrando incidir en las conciencias de los niños y las niñas, con ello muestran otro panorama de las diferencias puestas en un territorio de alteridad que construye a partir del cuidado de sí y de los otros. Otro rasgo, se encuentra en el papel de la investigadora que como maestra en formación tuvo que ser consciente de sus acciones en favor de despojarse de miradas adulto-céntricas para permitirse sorprender, aprender de los contextos y realidades del colegio Simón Rodríguez.

También se encuentra las apuestas de la concientización de los niños y niñas, en ellas se resalta el poder del lenguaje, aprendieron nuevas palabras, conocieron historias, descubrieron realidades y formularon preguntas y proyecciones para seguir conociendo y vinculándose con las experiencias presentadas a través de la propuesta *el poder de las diferencias*.

Se considera que en algunas experiencias los estudiantes lograron transitar hacia el nivel de conciencia crítica por su capacidad de construir mundos y transformar las realidades, sin embargo, es necesario continuar generando experiencias pedagógicas que perduren en el tiempo y que vinculen la familia, los contextos locales y otros escenarios instituyentes que influyen en las configuraciones subjetivas de los niños y niñas desde perspectivas individualistas y de competitividad. Por ende, el camino por recorrer implica compromiso

institucional, que, de la mano de las acciones conscientes y políticas de los docentes, mantengan experiencias que vinculen lo colectivo, fomenten la reflexión y el empoderamiento sobre las realidades de los sujetos.

### **Ser maestro, una experiencia consciente.**

Dentro de cada aula de primera infancia hay un mundo completo, lleno de historias, experiencias, juegos, vínculos, relaciones, colores, olores, sabores, gritos... Para el maestro que logra verlo desde la esperanza puede encontrar un lugar lleno de posibilidades que posibilita la apropiación, reflexión y empoderamiento de las realizadas. Dicho lo anterior, este apartado describe algunas experiencias pedagógicas de los maestros y maestras de Jardín y Transición de la sede B que son consideradas cómo apertura para el proceso de concientización con los estudiantes.

Los maestros y maestras de los niños y niñas que participaron en la propuesta refirieron que piensan en ellos “desde que sale sol hasta que los acompaña la noche” pues la planeación y proyección de sus acciones pedagógicas están centradas en las maneras para resolver ciertas situaciones sobre algunos estudiantes, por ende; toman la decisión de comprar materiales, para que las temáticas en clase puedan comprenderlas todos, buscan otras formas de aprender viendo videos, leyendo en páginas web o libros para acompañar y entender los procesos de los estudiantes por ejemplo con discapacidad y hacen articulaciones para proponer experiencias distintas que enmarquen el juego, el goce y la exploración.

...yo empiezo a buscar la herramienta que se le ajusta a cada niño, pues ahí logró, mira, ahí está la esencia de ser diferente en ser consciente que cada niño es un mundo diferente, pero que mi capacidad como maestra me tiene que llevar a que todos lleguen a un logro común, pues eso es lo que yo tengo que revisar." (Docente de aula 1, comunicación personal, 04 de mayo, 2024)

Dicho lo anterior, los maestros toman la decisión en algunas experiencias por ser y actuar por y para las infancias, como menciona Freire (1970) “La concienciación<sup>6</sup> no solo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso” (p.7). El compromiso es visible en los gestos de educar, son actitudes, posturas y afectos que contribuyen en crear ambientes que puedan favorecer el espacio de la escuela, cobrando sentido en la manera en cómo se acoge al otro.

Dado que la concientización es un proceso permanente, las docentes toman la decisión sobre algunas experiencias, eso significa que no siempre actúan bajo un lugar de cambio o apertura, pero es una situación que no confiere solo a la responsabilidad al maestro, el lugar de lo instituido impone la individualización y normalización y se encuentra en lo que se exige desde arriba, por ejemplo mantener un orden y un currículo que responda a que todos los estudiantes sean iguales, a su vez las situaciones que ocurren fuera de las vidas de los niños como familias poco comprometidas con el proceso de los estudiantes, estados de salud que afectan su cotidianidad por enfermedades presentes a causa del estrés y la experiencia de estos largos años, hace que las maestras actúen bajo la normativa y manejar situaciones de tensión bajo otros agentes como los orientadores o educadores especiales de la institución.

Por otra parte, en varias entrevistas los maestros toman ejemplos sobre experiencias significativas que refieren a situaciones con los estudiantes con discapacidad, ya que la presencia de estas diferencias ha hecho que la conciencia del maestro no solo sea para señalar o nombrar al sujeto distinto, sino cobra sentido en la forma de cuidado y pertinencia en crear espacios agradables y con ajustes pertinentes a las necesidades, incidiendo no solo en el

---

<sup>6</sup> Según la Real Academia Española, los términos concienciación y concientización, son válidos de usar, sin embargo, en América Latina se prefiere el termino de concientización.

estudiante con discapacidad sino en el grupo en general, gestos que sin duda ayudan a que la discapacidad trascienda el comportamiento del sujeto distinto, sea reconocido y entendido de otras formas.

Como ejemplo está el caso de una maestra que en el desarrollo de una lectura del cuento *el cazo de Lorenzo* plantea una situación que ha sucedido en el salón sobre un estudiante con discapacidad y ayuda a encontrar maneras para cuidarlo.

"Mencionó "A Lorenzo lo conocían, lo veían triste, pero lo ignoraban, dejando que sufriera ¿Ustedes alguna vez han sentido que nadie los ayuda? Esas maneras de ayudar a Lorenzo nos pueden servir para ayudarnos en el aula, en ese momento Carlos se acercó a la maestra a darle un abrazo, lo estaba cargando y les dijo ¿Quién es el niño que yo tengo cargado? Todos dijeron Carlos, Carlos. A veces Carlos ¿Qué hace que no nos gusta? Grita dijeron algunos. Cuando Carlos se para y grita ¿Qué podemos hacer para ayudarlo? A veces funciona darle un abrazo, a veces funciona decirle a Carlos que respire, otras veces no funciona, en ese momento cuando está muy alterado vamos a darle su espacio, cuando lo veamos más calmado podemos ir a acompañarlo y se puede abrazarlo." (Diario pedagógico, 20 de marzo, 2024)

Los maestros, se dejan sorprender por las acciones de los niños y niñas en favor de la acogida y la hospitalidad, allí se destaca que la conciencia implica comprender que no se está solo y las miradas adulto-céntricas deben desaparecer y apostar por creer en las infancias, tener fe en que estas pueden transformar las realidades.

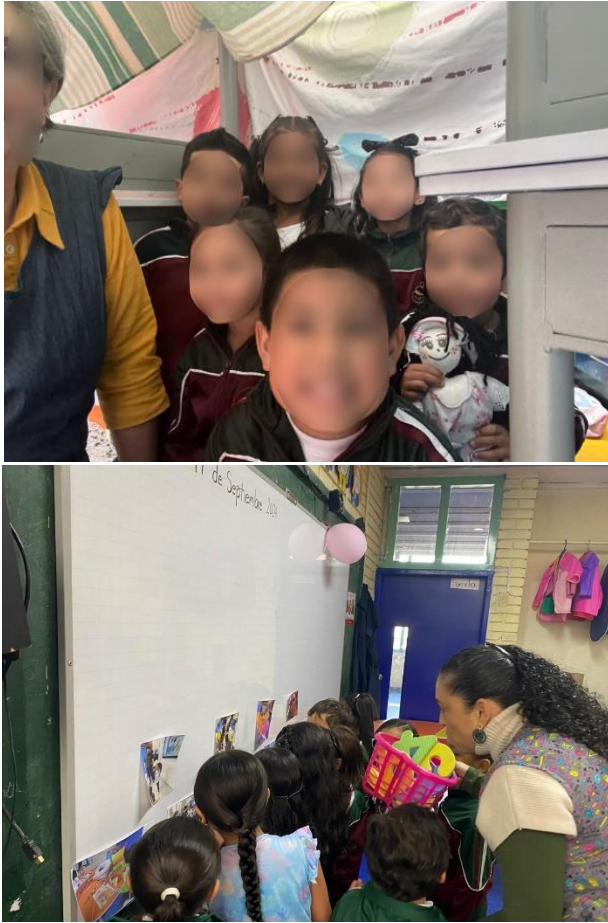
El año pasado con un estudiante que yo tenía de inclusión y me impactó tanto cuando estábamos leyendo porque los niños de transición salían leyendo en su ritmo, en su capacidad. Y recuerdo que estábamos leyendo y aquel niño de inclusión estaba con sus juguetes y yo, como maestra dije, bueno, pues a él no lo voy a pasar a leer, porque

pues él se va a sentir mal porque no lo va a lograr hacer y yo lo obvié; cuando hago la pregunta ¿ya todos pasaron? Y este niño dice, yo no he pasado yo, uy dios mío como dicen, me ponchó. ¿Y ahora yo qué hago? Dije, Ah, no has pasado. Bueno, ven a leer mi amor. Y yo digo, bueno, pues no lee palabras, pero él reconocía las vocales entonces inmediatamente que hice yo, pues quité los carteles de las palabras que estábamos leyendo. Y puse rápido las de las vocales. ¿Y qué hago yo? yo siempre cuando uno leía, yo le decía, ganó, ganó, ganó. Y cuando él logró leer todas las vocales, él mismo empezó por en medio de sus compañeros, gano, gano, gano, gano.

(Docente de aula 1, Comunicación personal, 04 de abril, 2024)

En este relato, la maestra por sus propias creencias no creyó que el estudiante con discapacidad hiciera el ejercicio, sin embargo, el dejarse sorprender mostró ante ella misma y los estudiantes, las capacidades que posee, así cada vez que se lograba algo significativo en esa aula, todos celebraban con la palabra “ganó” como una invitación abierta a que todos pueden lograrlo. Como menciona Freire (1970): “La conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica” (p.8). Sin duda esta maestra rompió con sus propios esquemas y con ese simple gesto de convocar el encuentro y la ayuda para que el estudiante leyera, escuchó su llamado de ser atendido y apreciado en la escuela. Con esto, se resalta que los gestos de educar no tienen por qué ser gigantes, una acción pequeña suma a la grandeza de crear espacios más humanos.

**Figura 22:** *Maestras vinculadas a las actividades*



Autoría propia (2024)

También, salieron del lugar que divide a los estudiantes de la maestra y esto es, su escritorio, se pusieron al nivel de los estudiantes, entraron a los ambientes, se sentaron con los niños a leer y motivaron el diálogo, volviéndose más cercanas con la propuesta y los planteamientos que allí surgían en torno a temas como las diferencias, el conflicto, la discapacidad, los relatos, entre otros, siempre en acción del cuidado y el respeto. Valdría la pena enunciar que los docentes están conectados con la subjetividad política y esto referido a que hay una apertura a conversar, complementar y posicionarse como docentes de primera infancia con sus largas trayectorias y experiencias pueden contribuir posibilitando aprendizajes que ayuden a concientizar, allí hay una complicidad que se generó con la

Además, gracias a la propuesta *el poder de las diferencias*, las maestras de aula se vincularon en las actividades, tomaron la decisión de quedarse y acompañar cada sesión, eso mostró posibilidades de seguir construyendo conciencias críticas que favorezcan el lugar de las diferencias en la escuela, ya que daban opiniones al respecto, situaban las actividades a elementos de la vida diaria y por supuesto contribuían de manera significativa en cada sesión.

maestra en formación en educación especial por acompañarlos y considerar que lo que se estaba dando era importante.

A su vez, se resalta el lugar de la investigadora que, como maestra en formación en educación especial, habita los pasillos, los rincones y las aulas de primera infancia con una mirada crítica de la realidad, esto quiere decir que para que la conciencia fuese puesta sobre los otros, debió pasar primero por ella, esto implicó dar cuenta de los discursos y acciones referidas a detenerse y escuchar lo que les estudiantes querían decirle, equivocarse en las respuestas que daba a las múltiples preguntas de los niños y niñas y comprender que no se sabía todo y que también se encontraba en un proceso de descubrimiento de sí misma y su lugar en estas aulas, por ejemplo en un diario de campo relata como un estudiante le hace una pregunta y la sorprendió tanto que no supo que decir sintiendo que no había dicho la respuesta correcta.

Simón se me acercó y mencionó lo siguiente “Ya descubrí a Ismael” Le pregunté ¿Qué descubriste? Simón me responde “No puede hablar” “él tiene una condición” Estaba sorprendida y quizá con una mirada de adulta llena de ideas de diferencias le contesté, no pasa nada, él podrá hacerlo con el tiempo, no fue la respuesta más acertada, pero es lo que sale de la naturalidad con los niños y niñas. (Diario pedagógico, 29 de febrero, 2024)

De esta forma, la propuesta el poder de las diferencias, logró llevarse a cabo, debido a que en cada sesión había oportunidad de reflexión, de discusión sobre lo hecho y lo que falta por hacer, además de que los personajes y cuentos creados querían resaltar las cosas que pasan realmente en la vida de los niños y niñas, esto fue posible gracias a la escritura de los diarios de campo, implicó ir al detalle de las situaciones, a preguntarse por la conciencia de sí y de los otros.

Se encontró que en la investigadora hay subjetividades cargadas de visiones sobre las infancias y las diferencias, que debían ser despojadas como un compromiso por el ejercicio y como parte transformadora de su ser como maestra en educación especial, que posibilita otras miradas de ser y habitar la escuela más allá del escritorio y de la sala de inclusión de la institución, esto implicó romper con barreras que ya existían dentro del colegio y funciones que se asumían en solo acompañar el proceso del estudiante con discapacidad y hacer ajustes en función de apoyar un proceso individualizado. Cuando se dio cuenta de que la formación no solo estaba referida a un estudiante o su discapacidad, comprendió que podía aportar y dar ajustes que confirieran lo colectivo en el aula, así acompañó las clases y jugó en los descansos, situando las diferencias como parte de algo que somos, en búsqueda de la acción hacia el respeto y el amor por un entre nosotros.

### **Apuestas hacia la concientización en los niños y niñas de primera infancia.**

En este apartado se resalta la concientización puesta en las infancias, en el objetivo se encuentra que la literatura debe aportar a concientizar las diferencias, con ello se afirma que los niños y niñas, por medio del lenguaje han podido conocer palabras nuevas que no solo se usan para nombrar, sino para reconocer y valorar las diferencias desde otras perspectivas, como por ejemplo; en la comunidad Misak, en el cuidado, en el amor, en la discriminación o discapacidad, no solo para enunciarlo sino para usarlo y construir nuevas realidades.

Las preguntas movilizan el ejercicio, los niños y niñas curiosos por conocer más, promueven la conversación para conocer a mayor detalle las experiencias nuevas que se dieron y entender mejor las palabras que son presentadas. En el encuentro con la comunidad Misak "Un niño pregunta ¿Podemos ir allá? Claro que si están invitados a ir. Los niños al tiempo comenzaron a mencionar ¿Hay mar? No, hay ríos y lagunas ¿Hay peces? Si, hay peces, podemos comer trucha." (Diario pedagógico, 30 de mayo, 2024). El uso de estas

nuevas palabras generó apertura para seguir en el encuentro, los niños y niñas comentaron lo aprendido a sus familias a otros compañeros, como posibilidad de seguir abriendo el horizonte. Al respecto el autor Santos y Silva (2006) (Como se cita en Silva 2020):

...El ser humano es el único animal que aprende a hablar y no lo haría sin la infancia, porque es en ella que se introduce la discontinuidad entre lo que es la naturaleza y lo que es cultura, entre el lenguaje y el discurso. De hecho, es una condición para que hombres y mujeres sigan viviendo, transformando, en la vida cotidiana, el lenguaje en discurso capaz de ponerlos en la situación de los creadores de cultura (p.130).

El lenguaje no solo está en el uso de las palabras, sino en el cuerpo, las experiencias con los ambientes hicieron que los estudiantes se vincularan a través del juego, la exploración y el arte para ser conscientes de lo que era presentado, por ende, es posible resaltar que los niños y niñas tenían presente las historias de los cuentos por las experiencias que vivieron, haciendo que recordaran con mayor precisión no solo el personaje sino las historias que había detrás, evocando sentimientos, recuerdos e imaginación que hacía posible que aunque pasaran más de ocho días de haber realizado la sesión, lograran rápidamente recordar lo vivido con anterioridad.

Con ello valdría la pena preguntarse ¿Los niños y niñas llegaron a un estado de conciencia crítica? ¿Este estado de conciencia es posible en las infancias? Las respuestas están en lo que se vive diariamente con los niños y niñas, puede afirmarse que tienen un estado de conciencia que es crítica por la capacidad de construir mundos y transformarlos, sin embargo, es una conciencia que debe ser trabajada día a día, porque como fue visto en la categoría de los encuentros y desencuentros, los estudiantes todos los días viven situaciones que hacen que el desarrollo de las clases no sean iguales, es decir que hay días donde sus sentires pesan mucho más y toman decisiones aún en favor de la distancia, bajo la

competitividad y la razón individual, por lo que se convierte en un escenario continuo de recordar.

Antonella me dice personalmente “Nosotros nos hemos portado mal”. A raíz de eso, se generaron unos acuerdos, que los niños y niñas son conscientes pueden mejorar las relaciones con los otros como por ejemplo “No golpear” “no mostrar los dedos” “no empujarse” “no hacer muecas” “no halarse” entre otros elementos que generan conflicto en la cotidianidad, todos parecieran estar de acuerdo. (Diario pedagógico, 11 de septiembre, 2024)

Los estados de conciencia crítica ocurren y se dan en las experiencias que se presentan a través de la propuesta, pero ocurre algo distinto cuando están fuera del aula, los estudiantes toman decisiones conferidas al golpe, señalamiento y distancia, pero esto va más allá de lo que las experiencias en la escuela puedan hacer, pues esta abre caminos, rompe muros, pero no es la única, los otros espacios de socialización inciden en las infancias y constituyen subjetivamente en las maneras de relacionarse con el mundo; lo que dicen sus familias, lo que ven en la televisión o escuchan de otros lugares, muchas veces hacen que ese lugar de conciencia se mantenga en patrones que aún distancian y oprimen a los sujetos de la educación.

Hay que mencionar que la propuesta *el poder de las diferencias*, constituye una forma de hacer resistencias a lo instituido, puesto que intenta romper con los esquemas que han sido impuestos para que los mismos niños y niñas sean los que construyan mundos posibles, sin embargo este trabajo solo es una puerta abierta a que se sigan posibilitando caminos para trabajar fuera de las aulas, donde estén las familias u otros agentes de la comunidad y puedan aportar a la concientización de las diferencias.

## Conclusiones

Para concluir, se encuentra que los objetivos de la propuesta pedagógica investigativa *el poder de las diferencias*, fueron alcanzados, a continuación, se describe como cada objetivo se logró cumplir.

El primer objetivo estaba centrado en identificar las comprensiones de los niños, niñas, docentes y familias de primera infancia, sobre las diferencias en el escenario educativo. Se encuentra que en los niños y niñas hay comprensiones que parten desde el reconocimiento de ¿Quién soy yo? Y ¿Quién es el otro? Así, manifiestan desde las palabras, el juego, el señalamiento, el dibujo, entre otras, maneras de percibirse y percibir a los demás, en específico se encuentra que hay una enunciación hacia algunos sujetos de la educación por su condición, se alude este concepto a los estudiantes con discapacidad, las infancias los reconocen por sus comportamientos distintos y tienen formas de relación, atención y cuidado específicas.

Se encontró en los relatos, que aún persisten miradas individuales en las aulas de primera infancia y limita el lugar de apertura a construir las diferencias como parte natural y constituyente de lo que todos los sujetos somos, ya que los adultos inciden en las formas de relación de los niños y niñas con miradas homogeneizadoras sobre las maneras en cómo deben actuar y ser en la escuela.

Los maestros por su parte tienen comprensiones de las diferencias que expresan en el escenario educativo reconociendo en cada niño y niña un lugar auténtico y único que parte de estar en distintos ritmos y formas de habitar la escuela, sin embargo en las experiencias pedagógicas existe incertidumbre por los procesos de los estudiantes con condiciones específicas, en particular por sus comportamientos o discapacidades, estos no logran adaptarse al escenario de manera normal, allí se destaca que muchos maestros no se sienten

preparados para recibir y atender estos casos específicos, por lo que existe una predisposición que se da desde la preocupación por su llegada y no saber que hacer pedagógicamente para que logren adaptarse a la escuela. Las familias reconocen de manera general que las diferencias habitan en todas las personas, pero en los cuestionarios se presenta formas de aludir a los comportamientos, condiciones, casos especiales, que nuevamente remiten a unos sujetos de la educación que se consideran diferentes. Estas maneras de enunciarlos se dan por la forma en que les cuesta adaptarse al aparato normalizador de la escuela, generando una visión reducida de las diferencias.

El segundo objetivo fue crear producciones literarias que aporten a la concientización sobre las diferencias y las prácticas de hospitalidad y cuidado en el escenario educativo, allí los muñecos creados resaltaron rasgos y características propias de la población, por lo que los cuentos reflejaban situaciones sobre lo que les pasaba a los niños y niñas en primera infancia, eso permitió que se sintieran identificados, manifestaran emociones y dialogaran francamente sobre lo que sentían consigo mismo y en las relaciones con los demás. Es así como los cuentos junto con los muñecos posibilitaron oportunidades de acogida y hospitalidad, donde la subjetividad política infantil incide desde lo colectivo, cada niño y niña a partir de las actividades rectoras, pudieron manifestar sus pensamientos y opiniones sobre las diferencias, abriendo el panorama de este como forma particular que habita en cada uno.

Por otra parte, se concluye que la concientización se constituye por factores que salen del lugar de la escuela o la libertad de los sujetos, por ejemplo, en los maestros ocurre desde el lugar instituido, bajo la normativa y la regla que homogeniza a los estudiantes, en situaciones que confieren poco compromiso de otros agentes como las familias y afectaciones por parte de su estado de salud, lugares que sin duda afectan las apuestas a la concientización crítica. Y en los niños y niñas se encuentra que la conciencia ocurre bajo experiencias

significativas, pero al salir del aula se toman aun decisiones que distancian el encuentro colectivo, son influyentes porque la subjetividad no solo está en la escuela, ya que las infancias son expuestas a otros escenarios en la familia, en la televisión, en lo que escuchan decir de otros y las experiencias que viven constituyen lo que son y las decisiones que toman.

Los ambientes, aportaron a que los niños y niñas llegaran a la concientización crítica, principalmente porque las condiciones pedagógicas estaban dadas para que la relación con el maestro no fuera de manera vertical, sino para reconocer que las infancias pueden tomar decisiones autónomamente, se propiciaba el trabajo colaborativo, es decir, constantemente se miraba al otro, se reencontraban, intercambiaban palabras, en construcción y apuesta de que todos podrían aportar ideas validas, donde las preguntas se hacían constantemente, habían diálogos francos y todos buscaban maneras de solucionar, proponer y crear, en favor de las diferencias.

En suma, la propuesta pedagógica trabajó con los maestros y familias, agentes importantes en las subjetividades y en la comprensión de las diferencias de los niños y niñas, sin embargo, es necesario resaltar que la concientización de las diferencias es un trabajo continuo que debe ser focalizado con mayor atención en estos dos agentes, por alcances del mismo proceso investigativo no fueron posibles crear otros escenarios, porque era difícil hacer la solicitud a encuentros con los cuidadores por actividades propias de la institución, aun así el proceso permitió que los cuentos viajaran a las casas, se obtuvieran trabajos interesantes y reflexiones que abren el panorama a que sin duda la escuela y la familia tienen un trabajo corresponsable en la formación de los sujetos de la educación, también es posible afirmar que aunque no se hicieran encuentros, la posibilidad de que se crearan sobres y fueran enviados para contarles a cada uno, hizo visible el proceso que se llevaba a cabo con los niños como invitación abierta a que las familias son bienvenidas.

Ahora bien, el tercer objetivo buscaba generar reflexiones educativas sobre la subjetividad política infantil y las diferencias en el escenario educativo, Se afirma que es posible que en edades tempranas los niños y niñas puedan construir realidades y deconstruirlas, por lo que la formación en la escuela debe procurar e incentivar en los estudiantes la participación e implicación en temas de interés y situaciones reales que se encuentran en las vidas de las infancias, esto implica deconstruir en el maestro las miradas adulto-céntricas que centran el aprendizaje y el saber solo en el adulto, para pasar a creer que los niños y niñas tienen saberes, experiencias y cosas por decir sobre su escuela. Los maestros construyen la subjetividad política desde su posicionamiento como educadores infantiles, allí reflexionan sobre su quehacer y toman decisiones en algunas experiencias realizando gestos de educar, estos muestran acciones pequeñas que posibilitan el encuentro y la apertura a habitar juntos la escuela.

Además, se destaca que los niños y niñas llevaron a otro nivel su lugar y posición en la escuela, es decir compartieron con otros cursos sus comprensiones y apuestas desde las diferencias, esto posiciona un lugar político interesante, puesto que las infancias son reconocidas en la institución no solo como un grupo con edades pequeñas, sino con posibilidades de hablar, proponer y discutir. Esto fue posible porque la propuesta pedagógica, apostó por compartir con las otras sedes y otros grados las experiencias de las historias y los muñecos, como posibilidad de que las diferencias son igual de valiosos e importantes para trabajar en edades más grandes.

Habría que decir también, que el rol del educador especial apuesta otros horizontes que vinculan el trabajo con las aulas, se encuentra que el lugar “esperado” habita desde la sala de inclusión con algunos sujetos de la educación, sin embargo, el espacio de primera infancia permitió que se exploraran apuestas desde las pedagogías críticas, allí el rol cambia

para ser líder en los procesos que no solo centran la mirada aislada a un solo objeto o a un solo sujeto, sino que se vive día a día compartiendo y proponiendo estrategias distintas.

Al pensar en los ajustes razonables o en las maneras en las cuales un estudiante con discapacidad puede vincularse a las experiencias pedagógicas y aprender, se convierte en una tarea colectiva que retoma el lugar de los niños y niñas que comparten con el estudiante con discapacidad, en acciones de cuidado quieren aportar para que todos se sientan bienvenidos en la escuela lo que hace más fácil proponer ajustes y experiencias significativas en favor de las necesidades e intereses de la población. Además, la propuesta pedagógica abre el panorama para hablar de las diferencias, no para señalar o estigmatizar la discapacidad, sino para cambiar la perspectiva de que todos y todas somos sujetos distintos, este tipo de experiencias hacen que las acciones pedagógicas vinculen a todos los sujetos de la educación.

Por último, la investigación acción participativa fue fundamental en la propuesta pedagógica, ya que permitió vincular a la población como coinvestigadora del proceso, es decir los niños y niñas solicitaban y ameritaban unas experiencias que tuvieran en cuenta sus intereses y necesidades y no podían pasar por alto, en cada sesión era necesario reflexionar sobre lo que debía cambiar o continuar en las experiencias, por lo que se hacían ajustes a los cuentos, planeaciones y los ambientes constantemente. La IAP, no solo permitió generar aprendizajes en torno a las diferencias, sino que las infancias también lograron empoderarse de los muñecos, las historias y apostar por ideas que vincularan la acogida y la hospitalidad, adquiriendo una mayor conciencia sobre sus realidades. Por tanto, hubo transformación de las formas en cómo se comprendían las diferencias, ya que se apostaba a lo colectivo, mejorando así en las maneras de relacionarse con los otros.

### **Proyecciones**

A partir de los resultados del proyecto pedagógico investigativo se establecen las siguientes proyecciones:

En la institución educación se espera que se pueda continuar desarrollando experiencias y reflexiones en los que se vinculen los muñecos e historias creadas, pues estos recursos quedarán a su disposición para el trabajo con primera infancia y con los otros grupos. En esa perspectiva, también se considera oportuno que los cuentos continúen el viaje a las familias de los niños y niñas o que sean retomaron en talleres o encuentros que se realicen en el colegio.

Así mismo, se proyecta que los resultados del proceso investigativo puedan ser retomados como insumos para la construcción de la educación inclusiva en el colegio Simón Rodríguez IED o en otras instituciones, pues los recursos, experiencias pedagógicas y reflexiones aportan a la ampliación de miradas frente a la educación para todos, en donde se debe valorar las características de cada uno. Frente a esto, se considera indispensable que la educación especial continúe aportando a la construcción de prácticas para habitar las aulas de clase bajo entornos colaborativos y diversos que promueven la convivencia y el reconocimiento de las diferencias, más allá de la discapacidad.

Frente a eso, es indispensable que se continúe la formulación e implementación de proyectos pedagógicos investigativos desde las pedagogías críticas, ya que estás sin duda apuestan a crear en la comunidad, estrategias creativas e innovadoras que pueden posibilitar transformaciones significativas en la escuela, principalmente a desnaturalizar prácticas que han sido normalizadas sobre las diferencias en algunos sujetos de la educación.

Finalmente, se proyecta que la línea de investigación Culturas, educación y política del grupo de investigación Diversidades, formación y educación de la Licenciatura en

Educación Especial, pueda continuar los estudios frente a la subjetividad como categoría central de la educación y que se sigan consolidando apuestas que retomen los estudios con los niños y las niñas como actores constructores de mundos posibles. Además, que se sitúen las diferencias como eje de investigación para diseñar propuestas pedagógicas críticas o se sistematicen experiencias en favor de comprender, reflexionar o transformar las prácticas y miradas reflexivas que promuevan la participación y la configuración de subjetividades políticas que apuestan por el cuidado, la acogida y la hospitalidad.

### Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá. (2012). *Dinámica de la construcción por usos la localidad de Chapinero*. <https://catastrobogota.gov.co/sites/default/files/archivos/chapinero.pdf>
- Alvarado, S. Ospina, M y Sánchez, M. Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. *Revista Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*. 02-121. <https://core.ac.uk/download/pdf/84702435.pdf>
- Anastasio, M. (2022). *Las voces de las infancias en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Análisis de los discursos de niños de la escuela primaria de la UNLP*. [Tesis de especialización en nuevas infancias y juventudes. Universidad nacional de la plata] Repositorio SEDICI <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2533/te.2533.pdf>
- Bisquerra, R. Dorio, I. Gómez, J. Latorre, A. Martínez, F. Massot, I. Andrés, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M & Vilá, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial la Muralla.
- Buitrón, N. Nevá, D y Pabón, N. (2021). *¡Yo sí puedo!: la experiencia vivida en prácticas de cuidado y protección de la niñez con capacidades diversas*. [Tesis maestría en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1014>

- Camacho, L y Hernández, D. (2013). *Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia*. [Tesis de maestría en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/739>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de filología y su didáctica*, Vol N. 12 157 – 168. (Valencia) España.
- Chang, S y Henríquez, K. (2013) Adultocentrismo y ciudadanía infantil Dos discursos en conflicto para la convivencia. *Revista Clacso Vol N 45* 5-18  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf>
- Colegio Simón Rodríguez. (s.f). *Proyecto educativo institucional (PEI)*.
- Colegio Simón Rodríguez. (2015) *Proyecto educativo institucional (PEI)*  
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PEI%202015%20Versi%C3%B3n%20JULIO%202015%20C.pdf>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista imágenes de investigación*. Vol. 12 18-28.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446/9193>
- Erío, V. (2018). *Vivencias subjetivas, autoconcepto y empatía en los/as hermanos/as de niños/as con discapacidad mental*. [Tesis de pregrado. Universidad del Aconcagua, Argentina] Repositorio Biblioteca digital universidad del Aconcagua.  
[http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/844/tesis-5954-vivencias.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/844/tesis-5954-vivencias.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Revista pedagogía y saberes*. Vol. 32 65-72  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>
- Gómez, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol 14, 1-24.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25051/25114>
- Gómez, L. (2022). *Infancias, Subjetividades, Género y Disidencia Una Cartografía Existencial sobre la producción de sí*. [Tesis de licenciatura, Universidad pedagógica

- nacional] Repositorio Universidad pedagógica nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17675/Infancias%2c%20Subjetividades%2c%20Género%20y%20Disidencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guattari, F. (1991). *El devenir de la subjetividad*. Dolmen Ediciones
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010) *Metodología de la investigación*. Editorial Educación.
- Itatí, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación Vol N. 63* 321-328 <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a19.pdf>
- Jiménez, A y Reina, C. (2019) *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*. Editorial UD.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Ley General de educación. (1994). (1994, 8 de febrero). Ministerio de educación nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1804 del año 2016. Congreso de la república. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016 [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Macias, J. (2016). *Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos*. [Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional].  
 Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1014>
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación, Vol N 63* 67-88
- Martínez, M y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de educación Nacional. (1998) *Serie de lineamientos curriculares*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles177829\\_archivo\\_pdf\\_fundamentos\\_ceroasiempre.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf)

- Ministerio de educación nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*.  
[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-07/Sentido%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Sentido%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (2014). *Documento #23 La literatura infantil*  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_23.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf)
- Ministerio de educación nacional. (2018). *Ambientes pedagógicos*  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705\\_recurso\\_12.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_12.pdf)
- Ministerio de educación nacional (2022). *Decreto 1411 de 2022*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf)
- Parrado, J. (2020). *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa*. [Tesis de maestría de estudios en infancias. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12385>
- Ramírez, B y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad autónoma metropolitana.
- Reyes, Y. (2020). Morder y leer. Literatura para las primeras edades. [Taller] *JALEO en red 2020*. <https://www.elsitiodelaspalabras.es/wp-content/uploads/2020/07/Taller-C-MORDER-Y-LEER-Yolanda-Reyes.pdf>
- Rodríguez, J. (s.f). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa.
- Rodríguez, C. (2022). *Infancias, subjetividades y experiencias de participación. Narrativas de niñas y niños del Salvador, Perú y Colombia*. [Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud Universidad de Manizales] Repositorio institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6391>
- Royero, C. (2022). *Promover y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en los docentes de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior de la Mojana*. [Universidad del norte]. Archivo digital.  
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10830/TrabajodeGradoCarmenIdalidesRoyeroFeria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, M (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Revista Areté*, 33(2), 337-365.
- Serrano, M. (2017). *Análisis bibliográfico de la construcción de subjetividad en los niños y los impactos de los procesos de socialización en el tránsito del entorno familiar al*

- entorno escolar*. [Tesis de licenciatura, universidad Distrital]. Repositorio universidad distrital.  
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7396/SerranoFigueroaMar%C3%adaLarissaJudith2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaria de educación distrital. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*.  
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%C3%gico.pdf;jsessionid=803D60F1A4753AAC0347081018D98556?sequence=1>
- Silva, M. (2020). Para una pedagogía “niña”. Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación, número especial*. 123-140.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila editores
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias de la educación. *Revista educación y pedagogía*. Vol. (XVII). 11-22.  
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Revista orientación y sociedad*. Vol. (8), 1-17  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados de estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. (22), 101-111
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de investigaciones*. Vol. (24), 150-159.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36288/CONICET\\_Digital\\_Nro.a1798fb7-b82d-42fe-b5b4-48bd5e117dd2\\_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36288/CONICET_Digital_Nro.a1798fb7-b82d-42fe-b5b4-48bd5e117dd2_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad pedagógica nacional.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectiva para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación* Vol. 50 87-104  
[https://www.researchgate.net/publication/345734670\\_Subjetividad\\_y\\_sujeto\\_Perspectivas\\_para\\_abordar\\_lo\\_social\\_y\\_lo\\_educativo/link/602bca49a6fdcc37a82e9482/download?tp=eyJj](https://www.researchgate.net/publication/345734670_Subjetividad_y_sujeto_Perspectivas_para_abordar_lo_social_y_lo_educativo/link/602bca49a6fdcc37a82e9482/download?tp=eyJj)

[b250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33199)

- Valverde, F. (2012). Pedagogía de la liberación De la Educación opresora a la Educación liberadora Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. *Pensamiento Actual. Vol. 11* 117-131.
- Vélez, L y Manjarrés D. (2021). Grupo de investigación diversidades, formación y educación licenciatura en educación especial. Universidad pedagógica nacional.
- Vergara, E y Aguirre, B. (2022). *Los rasgos de subjetividad que emergen en los procesos de socialización de los niños y las niñas del Centro Educativo La Aldea en el corregimiento San Sebastián de Palmitas de Medellín en tiempos de Covid-19*. [Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33199>
- Villagra, J. y Zinger, S. (2015) Pensar al niño como sujeto político: Las propuestas educativas para los niños en movimientos sociales de Jujuy. XI Jornadas de Sociología de la UBA Coordinadas contemporáneas de la Sociología: tiempos, cuerpos, saberes 13 al 17 de julio. Buenos Aires.
- Walsh, C, E. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú. Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú

## Apéndices

### Apéndice A

#### Formato de diario de campo

|  |                             |                            |            |
|--|-----------------------------|----------------------------|------------|
| <b>Fecha</b>                           | 20 de marzo del 2024        | <b>Diario de campo No.</b> | 6          |
| <b>Nombre del docente en formación</b> | Vanessa Diaz Tarazona       |                            |            |
| <b>Nombre de la institución</b>        | Colegio Simón Rodríguez IED | <b>Sede</b>                | B          |
| <b>Grado</b>                           | Transición                  | <b>Docente titular</b>     | Fanny Lora |

|   |   |
|---|---|
| <b>Interacciones pedagógicas</b><br><i>Describe, de manera detallada, las interacciones que se llevaron a</i> | Era mi segundo día de implementación de la propuesta en la práctica, llegue sobre las 6:50 am para disponer el ambiente en el escenario con los niños y niñas. Al llegar, acomode algunas cosas y espere. A las 7:00 am ingresaron todos con sus colores, moñitas, gorros de peluches, con sueño, alegría o quizá pereza. Entro Ian, directo a buscar un tobogán, lo saco del patio de juegos, es su lugar seguro donde puede sentarse por horas a lanzar plastilina. La maestra Fanny, decidió |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p><i>cabo durante la jornada.</i></p> | <p>esconderlo tan pronto Ian se fue a buscar otra cosa, al volver comenzó a gritar tan fuerte, desesperadamente busco en todo el salón, me busco y me tomo de la mano, mi tobogán mi tobogán, le dije Ian no sé dónde está, más comenzó a llorar, sentí que estaba además algo irritado porque venia con sueño, quizá se había dormido en el camino. Le dije: Ian, ¿por qué no jugamos con otra cosa? Respondió: no no no mi tobogán, gritando muy duro, la profesora Fanny ingreso, le dijo hoy no abra tobogán, te presto otra cosa, le dio una plastilina y un objeto con el que se aplasta los ajos, un mazo, le paso una sábana y lo cubrió, parecía tener frio, luego lo sentó y se sintió más calmado y seguro.</p> <p>Prepare mi presentación, algo ansiosa porque Camilo tampoco llegaba y quería que cada cosa que planeamos saliera como lo proyectábamos. Me puse ante ellos como si fuera un acto y necesitara dar todo de mí, usé mi micrófono de mentiras que me daba seguridad y empecé con la presentación, no les decía niños y niñas, para mí ellos eran los televidentes y yo una periodista muy seria y comprometida.</p> <p>Previamente prepare en el cuento diferentes sonidos para acompañar la lectura, los niños estaban bastante atentos, incluso Ian escuchando los ruidos de la cacerola al caer, el perro que perseguía a Lorenzo. Llego un momento donde mencioné que Lorenzo tenía tantas cualidades como cantar, así que en el audio puse una canción que vi que a Ian le gustaba, es sobre las rimas, inmediatamente se levantó a cantarla y bailarla en frente de todos: Que rima, que rima con lima limón, que rima que rima con esta canción, todos seguimos la canción y al final aplaudimos, Ian se quiso quedar al lado mío, le dije ayúdame a pasar la presentación y funciono.</p> <p>Llegamos a la parte de que Lorenzo se vuelve pequeñito porque lo ignoran ¿Qué le pasa a Lorenzo pregunte? Algunas voces mencionaban Fabian: Es que nadie lo quiere, Luciano: Se hizo pequeñito. Luego les pregunte ¿Qué haremos para ayudarlo? Y empezamos la segunda parte, allí les dije televidentes vamos a estar en el programa con sus lindas soluciones sobre como ayudaremos a Lorenzo, piensen cuando se sienten tristes que cosas les gustan que hagan los demás para que se sientan mejor ¿será un abrazo? O ¿Un beso? O ¿Acompañarlo?</p> <p>Trabajamos en grupos y a Ian le cuesta trabajar con sus compañeros, debíamos compartir la misma hoja, así que por esta vez decidimos que lo hiciera al lado de ellos, pero con su hoja. Se animo a pintar, cosa que no suele hacer con facilidad, según dice la maestra Fanny, solo que con pincel. Por estar pendiente en ese momento de los demás niños, sentí que me faltó acompañarlo en el ejercicio y solo decidí pintar, aun así, celebro esos pequeños avances que logramos en esta sesión.</p> <p>A continuación, compartiré algunos de los trabajos hechos por los niños y la socialización que hicieron por grupos, trabajando en el programa de televisión el micrófono fue un buen mediador que ayudo a esta socialización.</p> |
|--|---|

*Le dibuje una sábana para que se cubra cuando se sienta triste.  
Le dibuje un corazón para que se sienta mejor  
Este soy yo y este es Lorenzo y estamos jugando.  
Le dibuje Flores a Lorenzo*

Luego de compartir los trabajos la maestra Fanny hizo una reflexión sobre el trabajo que quiero resaltar.

Dijo maestra Vanessa yo tengo algunos Lorenzos aquí, les pregunto a los niños ¿Alguien se ha sentido como Lorenzo? Luciano responde: Yo me siento triste cuando Gerónimo me dice que yo no voy a ser tu amigo. ¿Por qué será que un amigo nos dice eso? Luciano responde: Porque se portan mal. Shericard levanta la mano y la profe Fanny le menciona: ¿Cuándo te has sentido triste como Lorenzo? Que te has vuelto chiquitito, nadie juega conmigo, nadie me ve. Shericard contesta: En mi colegio me he sentido así, estuve muy nerviosa, algunos niños no me conocían. La maestra interrumpió y me gusto la manera en cómo llevo el hilo conductor para centrarlo en el objetivo de reconocer como las diferencias se centran en el aula.

Menciono “A Lorenzo lo conocían, lo veían triste, pero lo ignoraban, dejando que sufriera ¿Ustedes alguna vez han sentido que nadie los ayuda? Esas maneras de ayudar a Lorenzo nos pueden servir para ayudarnos en el aula, en ese momento Ian se acercó a la maestra a darle un abrazo, lo estaba cargando y les dijo ¿Quién es el niño que yo tengo cargado? Todos dijeron Ian, Ian. A veces Ian ¿Qué hace que no nos gusta? Grita dijeron algunos. Cuando Ian se para y grita ¿Qué podemos hacer para ayudarlo? A veces funciona darle un abrazo, a veces funciona decirle a Ian que respire, otras veces no funciona, en ese momento cuando está muy alterado vamos a darle su espacio, cuando lo veamos más calmado podemos ir a acompañarlo y se puede abrazarlo.

Vamos a cuidarlo, así como ustedes me lo hacen saber, Ian se cayó a Ian se le cayó este objeto, eso es ayudar. Centro la reflexión en la ayuda ¿Qué podemos hacer para ayudar en el salón? ¿Cómo podemos a ayudar a un compañero? ¿Cómo podemos ayudar a la profe? Dejo estas preguntas para que las pensarán y así terminamos el ejercicio. La profesora Fanny pego los trabajos de los niños en el salón.

Ahora bien, luego de esta actividad, los niños están en su proyecto de exploradores y han visto estas semanas sobre dinosaurios, es así como la profesora Fanny, escondió huevos de dinosaurios por todo el patio, le dio lupas a los niños y se dispusieron a buscar, Ian estaba fascinado con su lupa, mirando cada cosa, cada objeto pequeño que se le atravesaba por ahí, al volver, tenía que romperse el cascaron y el huevo estaba hecho de gelatina sin sabor y por dentro tenía un recién nacido dinosaurio hecho por ellos. Sentí que fue una experiencia muy agradable para todos, al terminar, salimos a descanso. Surgen tantas cosas en ese momento, como discusiones en torno a compartir los juguetes, Alan golpeando a sus compañeros por no darle un carro que quería, algunos trepándose, tirando balones hasta casi dañar un televisor como es el caso de Fabian que comenzó a tirar un balón hacia

|  |  |
|--|--|
|  | <p>el televisor, o Ian lanzándose hacia una colchoneta y quitándose los zapatos. Un lugar donde resalto el recreo como escenario también para hablar de las diferencias, los maestros estamos vigilando al que pueda hacer daño o pierda el control y las normas, como es el caso de Ian, Alan y Fabian.</p> <p>Al volver al aula, es difícil volver a retomar, los niños sienten que querían estar más tiempo. Ian, quien ya de ninguna forma quiere estar sentado, busca cualquier cosa para hacer sonidos, empieza a escaparse del salón y hay que ir a traerlo, llora hasta pega y se hace regañar por cualquier profesor. Pero encuentra calma cuando lo abrazan, le dan un poco de su tiempo, me doy cuenta de que la escuela puede volverse un escenario hostil, donde sensorialmente te duele la cabeza, te sientes fastidiado de estar sentado en el puesto. Quizá entiendo a Ian, yo me sentía de una manera similar, me dolía la cabeza y ya no soportaba la luz del lugar y cuando logras entenderlo, sientes que no es porque quiera hacer pataletas, está comunicando que algo le está doliendo o le está afectando. Habría que pensar nuevamente en cómo hacer algo para retomar al aula después del descanso. A veces el descanso, el yoga, la respiración, los estiramientos puedan ser un espacio que te permitan estar en calma que solo ponerse a hacer una actividad en el pupitre, así me fui, con Ian acostado en una colchoneta, irritado y la maestra con sus ojos cansados y yo sintiendo que debí hacer algo más.</p> |
| <p><b>Adaptaciones a la planeación según la necesidad</b><br/><i>Describe las modificaciones, ajustes o apoyos que realizó a la planeación pedagógica durante su implementación.</i></p> | <p>La planeación se llevó a cabo como se planteó, no necesito modificaciones.</p>  |
| <p><b>Preguntas orientadoras o problematizadoras</b><br/><i>Enuncie las preguntas que nacen de la experiencia y nutren futuras reflexiones y análisis</i></p>                            | <p><b>¿Cómo las diferencias y el habitar la escuela se relacionan con el cuidado?</b><br/><b>¿Cuáles son algunas de las subjetividades de los niños al analizar este ejercicio con el caso de Lorenzo?</b></p>   |
| <p><b>Indagación:</b><br/><i>Mencione las construcciones</i></p>   | <p>Al pensar en el ejercicio de mi propuesta, me venía mucho a la cabeza el cuidado, es una categoría que no he siquiera profundizado pero que se hace necesaria ahondarla en el ejercicio. Cualquiera que sea la</p>  |

*teóricas que aportan a la comprensión de las interacciones y experiencias pedagógicas vividas.*

**Reflexiones y Aprendizajes**

*Resultado de las experiencias vividas.*

condición que tengamos, todos necesitamos ayuda en algún momento. Pues bien, con la literatura narramos, escuchamos, pero también nos preocupamos, resalto que muchos niños no se preguntaron por qué Lorenzo tenía una cacerola consigo, sino que el ejercicio nos llevó a pensar en el espacio que los demás le estaban dando a él. Ninguna de las respuestas fue quitarle su cacerola, interpreto que los niños y niñas entendieron que hacía parte de Lorenzo. Ahora bien, el cuidado hace parte de la naturaleza humana, se vuelve parte de las relaciones afectivas que busca el bienestar humano. Encontré un documento del Ministerio de educación de Argentina (s.f) que puede ayudarnos a entender el lugar del cuidado, como se menciona a continuación:

El cuidado es un concepto polisémico que se encuentra en continuo proceso de construcción teórica. Puede ser pensado de distintos modos e interpretado de diferentes maneras. Se habla, por ejemplo, de acciones de cuidado en referencia a las tareas del hogar, del cuidado de la salud, del cuidado de niños, niñas y adolescentes, de personas mayores, etc. (p.10)

Así podemos entender que el cuidado, hace parte de un ejercicio que no solo se da desde dar refugio o garantizar condiciones básicas, sino que se encuentra en la escucha y acompañar, allí encuentro lo que los niños buscaron representar para ayudar a Lorenzo, algo tan sencillo que implica la conciencia, pero sobre todo la acción de querer transformar algo. Esto me lleva a pensar que los niños en diferentes situaciones también han buscado el bienestar de sus compañeros, cuando dan aviso de que un compañero no se siente bien o comparten con sus juguetes o el juego. Sin embargo, son elementos que se construyen en el escenario escolar.

El cuidado es algo que sucede en los vínculos, en las relaciones interpersonales e implica una ética que sostiene a la vida en su totalidad. En este mundo compartido, somos en cuanto que somos con otras y otros. Todas las personas requerimos cuidados para la vida. Ahora bien, no todas las personas precisamos los mismos, ni los necesitamos en la misma medida, o con la misma intensidad. (Ministerio de educación de Argentina, s.f, p.10)

Al poner el ejemplo con Ian, la maestra no resalto que él tenía algo que lo hiciera diferente, ya que entonces el mensaje se hubiera inclinado a resaltar su discapacidad, aquí se mencionó que Ian requería un cuidado en unas circunstancias específicas, es decir cuando se altera, proponiéndoles a los niños soluciones para acompañarlo y sobre todo para entender que es algo que a veces nos puede suceder a todos, como sentirnos abrumados, enojados o molestos.

Allí me inclino a pensar en la pedagogía del cuidado como un espacio que debemos pensarnos los maestros y sembrar en los niños y en las relaciones cotidianas.

Sino que se trata de acciones destinadas a sostener y acompañar cada trayectoria escolar y también a garantizar el bienestar cotidiano de todas las personas que integran la

|  |  |
|--|--|
|  | <p>comunidad educativa. Por lo tanto, los cuidados suceden en cada acción, en cada clase, en cada relación entre los distintos actores que participan de la vida escolar. (Ministerio de educación de Argentina, s.f, p.11)</p> <p>Por otro lado, al pensar en la propuesta desde un modelo social, damos cuenta de las posibilidades que se nos han abierto en el ejercicio de rescatar los relatos de los niños, pues bien, hemos construido escenarios que están ligados a continuar las historias a que se planteen distintas situaciones, sin que sea el maestro el que solucione y les transmita la información.</p> <p>Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-teórico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. (Flórez, s.f, p.40)</p> <p>Así el lugar de las subjetividades aparece en los relatos de los niños y niñas y es una oportunidad de construir y habitar la escuela, cuando lo que piensan se manifiesta en soluciones, podemos construir en ellos acciones que estén ligados al cuidado y al respeto sobre las diferencias en un acto que nos invita a todos los días ponerlo en dialogo.</p> |
| <p><b>Referencias bibliográficas</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flórez, R. (s.f). Capítulo 7 Modelos pedagógicos de la enseñanza de las ciencias. Pedagogía del conocimiento. <a href="https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf">https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf</a></li> <li>• Ministerio de educación de Argentina. (s,f) Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado. <a href="https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/50170?disposition=inline">https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/50170?disposition=inline</a></li> </ul>   |

## Apéndice B

### Guía de entrevista semiestructurada

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Entrevista semiestructurada número:</b></p> | <p><b>Proyecto de investigación</b><br/> <b>Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia de la IED Simón Rodríguez</b></p> | <p><b>Nombre del Entrevistador:</b></p> |
|---|--|---|

|               |              |                                 |
|---------------|--------------|---------------------------------|
| <b>Fecha:</b> | <b>Hora:</b> | <b>Nombre del participante:</b> |
|               |              |                                 |

**Objetivo:** Reconocer las comprensiones que tienen los maestros de primera infancia acerca de las diferencias en la escuela.

**Descripción: (guion).**

Esta entrevista se hace a raíz del proyecto de investigación en línea de la formación de dos maestros en la licenciatura en educación especial de la universidad pedagógica nacional, que se lleva a cabo actualmente en la sede B del colegio Simón Rodríguez en primera infancia. Se titula Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia de la IED Simón Rodríguez, la investigación surge a partir de las relaciones que se han dado a través de la observación e interacción con los estudiantes a lo largo del año 2023 y el año que transcurre actualmente. En estos se ha querido realizar una investigación a profundidad que busca encontrar las subjetividades enmarcadas en las relaciones de los niños y niñas a través de los relatos, como un medio de recopilar aquellas ideas, representaciones y significados que han adquirido sobre las diferencias, esto se hace posible en medio de la interacción, conversación y juegos cotidianos. La investigación apuesta en diseñar una propuesta pedagógica centrada en la literatura que aporta a la concientización sobre las diferencias en la primera infancia generando reflexiones educativas frente a la subjetividad política infantil.

Dicho esto, el lugar de los maestros en primera infancia tiene relevancia en las interacciones y relaciones cotidianas de los niños y niñas, pues son ustedes quienes escuchan, intervienen y realizan acciones pedagógicas que involucran las interacciones entre pares, resoluciones de conflicto y representaciones sociales. Por tanto, en nuestra investigación es importante reconocer sus perspectivas acerca de lo que conocen sobre las diferencias en la escuela, relacionado con las didácticas que cotidianamente enseñan a los estudiantes, sus propias representaciones que han adquirido en su formación y recorrido profesional sobre este tema son valiosas para la apuesta investigativa que fue mencionada anteriormente.

Lo invitamos a que conteste una serie de preguntas con total tranquilidad, esto no hace parte de un aspecto evaluativo que determina aspectos positivos o negativos sobre sus respuestas, sino más bien es un ejercicio que alimenta y contribuye a la investigación.

**Preguntas:**

- ¿Qué comprensiones tiene sobre las diferencias? ¿Cómo reconoce desde su experiencia el ser diferente?
- ¿Qué representa las diferencias en el Simón Rodríguez?
- Desde su mirada en la cotidianidad ¿Cómo identifica que se relacionan los niños y niñas con las diferencias?
- ¿De qué manera tiene en cuenta las diferencias en la escuela en sus prácticas?

- pedagógicas?
- ¿Cómo fomenta espacios de participación activa que reconozcan la diferencia?
- ¿Cómo la presencia de las diferencias en el aula ha aportado a su construcción como docente?

*Notas*

*(espacio para poner aquellos, gestos o acciones que acompañen las respuestas del docente)*

## **Apéndice C**

*Cuestionario a familias*

**18 de septiembre 2024**

*Buen día familias; agradecemos de antemano su participación, inicialmente queremos contarles que desde del proyecto de investigación en línea de la formación de dos maestros en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, que se lleva a cabo actualmente en la sede B del colegio Simón Rodríguez en primera infancia. Se titula **Relatos subjetivos que tejen las miradas sobre las diferencias en primera infancia de la IED Simón Rodríguez**, surge a partir de las relaciones que se han dado a través de la observación e interacción con los estudiantes a lo largo del año 2023 y el año que transcurre actualmente.*

*Reconociendo que las familias son parte fundamental de la construcción y acompañamiento de los estudiantes, queremos reconocer las comprensiones que se tienen sobre las diferencias en la escuela, por ende, lo invitamos a contestar las siguientes preguntas:*

1. *¿Cree que las personas somos diferentes? ¿Por qué?*
  
2. *¿Cree que la comunidad educativa del Simón Rodríguez reconoce y acoge las diferencias?*

- 3. *¿Qué cree que debe hacer cada familia para que los niños reconozcan, respeten y acojan las diferencias que tenemos las personas?*

**Apéndice D**

*Experiencia pedagógica familiar ¡Todos podemos jugar juntos!*



**COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ IED.  
GRADO: TRANSICIÓN**

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FAMILIAR**

*Queridas familias, después de realizar la lectura del cuento: **Todos podemos jugar juntos**, te invitamos a desarrollar las siguientes actividades, las cuales deben ser enviadas al colegio para continuar trabajando con los niños y las niñas frente al reconocimiento y acogida de las diferencias.*

- 1. ***Conversa con tu hijo sobre sus actividades favoritas. Luego, juntos deben escribir o dibujar tres juegos que les gustaría compartir con Sebastián.***

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

- 2. ***Junto a tu hijo escriban una carta dirigida a Sebastián para que se sintiera acogido cuando escuchó que sus compañeros no querían jugar con él.***

*De:* \_\_\_\_\_

*Para:* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apéndice E**

*Experiencia pedagógica familiar ¡Terry es mío!*

**COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ IED.****GRADO: TRANSICIÓN****EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FAMILIAR**

Queridas familias, después de realizar la lectura del cuento: **¡Terry es mío!** (el cual fue enviado a través de WhatsApp), los invitamos a desarrollar las siguientes actividades que deben ser enviadas al colegio para continuar trabajando con los niños y las niñas frente al reconocimiento y acogida de las diferencias

1. En cada cuadro responda: **¿qué opina sobre las expresiones que aparecen en el cuento y que se mencionan a continuación?**

|  |   |
|--|---|
| Maxi le dijo a Miguel:<br><b>-Eres un niño malo y grosero. ¡Dame mi juguete!</b><br>¿Cuál es su opinión frente a esta expresión? | El abuelo de Miguel le dio el siguiente consejo:<br><b>-No se deje de esos niños, defiéndase.</b><br>¿Cuál es su opinión frente a esta expresión? |
|  |   |

2. Para el segundo momento te invitamos a que grabes un video en donde les des un consejo a los niños frente a: **¿Cómo solucionar los problemas que se presentan en la escuela, reconociendo que todos somos diferentes y debemos aprender a con-vivir juntos?**



El video:

- Debe incluir el nombre del acudiente y del niño.
- Debe durar máximo tres minutos.
- Debe ser enviado a través del grupo de WhatsApp máximo el viernes 11 de octubre.
- Los videos serán presentados a los niños y niñas 15 de octubre.

**¡Muchas gracias por su participación y compromiso con la educación de su hijo!**