

*La escuela narrada por los niños y niñas,
Imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela*

Presentado por:

Ana Yolanda Barreto Rodríguez

Código: 2016187509

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de:

Magíster en educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados Maestría en Educación

Bogotá D.C., 2018

*La escuela narrada por los niños y niñas,
Imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela*

Presentado por:

Ana Yolanda Barreto Rodríguez

Código: 2016187509

Director de Tesis

Gabriel Lara Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados Maestría en Educación

Bogotá D.C., 2018

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., octubre de 2018

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme disfrutar y aprovechar este momento y espacio de tiempo, a mi mami, a mi hijo, a quién le debo tanto tiempo y comprensión, pues se sacrificó a mi lado en tantas noches de desvelo, a las personas que siempre estuvieron apoyando este proceso académico, a mis compañeras de trabajo y amigas Gloria Salcedo, Milena Martínez por corregir y aportar desde sus experiencias y conocimientos, a Gabriel Lara por creer en este proyecto, a mis queridos niños y niñas de transición que gracias a ellos y sus voces lograron que esta investigación se culminara.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 12	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La escuela narrada por los niños y niñas, imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela	
Autor(es)	Barreto Rodríguez, Ana Yolanda.	
Director	Lara Guzmán, Gabriel	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 137 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	IMAGINARIOS, INFANCIA, PROCESO PEDAGÓGICO, ESCUELA.	

2. Descripción

Tesis de grado que propone analizar el sentido de la escuela que tienen los niños y niñas desde su voz y experiencias en las dinámicas escolares diarias y como estas percepciones, representaciones

pueden articularse en el proceso pedagógico en una institución educativa distrital.

La presente investigación se presenta como una herramienta que favorece la movilización, el cambio de perspectiva de las maestras de transición y primero, al reconocer que el niño y la niña ocupan un lugar protagónico en el quehacer pedagógico, ya que son ellos el centro del acto educativo, lo que un niño o niña percibe sobre su escuela, permite expresar lo que él siente según lo que vive, desde allí la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas para hacerlos partícipes en la construcción de mejores estrategias, modelos y planes curriculares que potencien el desarrollo integral de su ser. A su vez, se da una posibilidad de reconstruir y tomar en cuenta lo que para ellos representa su mundo, para que lo anterior suceda es necesario generar espacios dentro de las reuniones de nivel para que se intercambien experiencias, se organicen actividades que permitan a los más pequeños participar activamente del proceso pedagógico.

3. Fuentes

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.

Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Anzaldúa, R. (2012). *Imaginario Social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Arcos, S., Flórez, H., Montoya, M., & Palacios, D. (2015). Trabajo de Grado. *LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO CONFIGURADOS EN LA CULTURA ESCOLAR DEL COLEGIO OEA: UNA MIRADA DESDE EL CUERPO, LA SUBJETIVIDAD Y EL PODER*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bautista, J., Garcia, M., & Pinzón, N. (2010). Los niños y las niñas tienen la palabra en la educación inicial. Trabajo de Grado. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y

- Social*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. . Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *La intención en la estructura de la acción y de la interacción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carcamo, H. (2005). Hermeneutica y analisis cualitativo. *cinta de moebio. Revista de epistemologia de ciencias sociales*.
- Carvajal, I., Castañeda, H., Aguillón, I., & Contreras, M. (Diciembre de 2016). Trabajo de Grado. *RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES Y ADOLESCENTES QUE NO SE ADAPTAN A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL. EL CASO DEL COLEGIO RICHARD WAGNER*. Bogotá, Colombia: UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Cassany, D. (2001). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graó.
- Castoriadis, C. (1989). *LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA DE LA SOCIEDAD: El imaginario social y la institución*. Madrid: Tusquets.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar historia, legislación currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.
- Cifuentes, M. (2015). Trabajo de Grado. *TRAS LOS IMAGINARIOS SOCIALES DEL CONFLICTO ESCOLAR: una mirada comprensiva de la realidad social de la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de Colombia. (31 de Diciembre de 1968). Ley 75. Bogotá, Colombia.
- Congreso de Colombia. (12 de Enero de 1991). Ley 12. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República. (2 de Agosto de 2016). Ley Cero a Siempre - 1804. Bogotá.

- Corte Constitucional Colombiana. (28-29 de Septiembre de 2016). *Constitución Política de Colombia 1991*. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Dc. Amar, J. (Enero-Junio de 2003). Interés superior de los niños y niñas. *CINDE*, 13(1).
- Delgadillo, J. (2015). Trabajo de Grado. *Imaginarios sobre reparación simbólica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación. (3 de Diciembre de 2007). CONPES 109. *POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA*. Bogotá.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Echavarría, C. (2002). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262738897_La_escuela_un_escenario_de_formacion_y_socializacion_para_la_construccion_de_identidad_moral
- Figuerola, A., & Guevara, I. (2010). El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas : alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Florez, Garcia, & Parrales. (2015). Primera Infancia desde un Enfoque de Derechos. *Trabajo de Grado*. Bogotá, Colombia.
- Franco, Y., Herrera, K., & Rojas, M. (2013). Proyecto de Investigación . *Los Niños y las Niñas Cuentan sus Experiencias de Participación*. Manizalez, Colombia: Convenio CINDE Universidad de Manizalez.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: Publisher Brasil.
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con los niños. *Revista de*

Metodología de Ciencias Sociales, 45-65.

Guzmán, F., & Vargas, D. (2014). INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN UN JARDÍN EN BOGOTÁ EN EL SECTOR DE BOSA. *Psicogente*, 32(17), 307-322.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 108-123.

Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización. *ACHSC*(35), 155-188.

Jimenez, M. A. (2012). Cornelius Castoriadis. La subversion de lo imaginario. *Acta Sociologica*(58), 115-134.

Léonard, M., & Prigent, A. (2014). *Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela*. Barcelona: Juventud.

Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. Madrid: Flamboyant.

Llinás, P. (2008). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*(32), 95-104.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>

Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.

Ministerio de Educación Nacional. (Noviembre de 2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social, apuntes para una escuela dinámica. *Universidad Santo Tomás*, 6(12), 53-70.
- Odman, P. (1988). *Hermeneutics, educational research methodology and measure: An international handbook*. London: Pergamon pres.
- Oleron, P. (1987). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata S.A.
- Oñate, T. (2011). *Con Paul Ricoeur, espacios de interpelación. Tiempo, Dolor, Justicia, Relatos*. Santander: Besing Servicios Gráficos.
- Pineda, Y., Suárez, N., & Vanegas, I. (2014). COMPRENSIÓN DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES . En p. d.-S. Girardot, *Caminos Educativos 3* (págs. 33-39). Cundinamarca : Editorial Kimpres Ltda.
- Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de investigación). *Papets*, 101-127.
- Ramírez, D. (2009). CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS DESDE LAS INTERACCIONES SOCIALES COTIDIANAS . Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval, C. (1996). *Investigacion Cualitativa*. Bogotá: ICFES Instituto Colombiano para el fomento de la educacion superior.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito. Bogotá.
- UNICEF Comité Español. (Junio de 2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de UN: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- vargas M, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Velasco, H., & Díaz, R. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica*. Obtenido de <https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/velascoderada.pdf>

4. Contenidos

La presente investigación comienza con la definición del problema a investigar y la generación de la pregunta de investigación ¿Cuáles son los imaginarios que tienen los niños y las niñas del grado transición sobre la escuela?, luego se hace una revisión sobre el tema encontrando que no ha sido estudiado lo suficiente y que por ende se convierte en un planteamiento acertado, lo siguiente es proyectar el objetivo general y los objetivos específicos y se da a lugar a elaborar el marco teórico para lo que se contempla el concepto de imaginario desde la mirada de Cornelius Castoriadis, las concepciones de infancia, desarrollo infantil, la escuela y la educación inicial, posteriormente se presentan y analizan los datos, evidencias recolectadas durante el desarrollo de los instrumentos de recolección de información.

Para finalizar se presentan las conclusiones que invitan a reflexionar sobre las practicas pedagógicas de las maestras de transición teniendo en cuenta como herramienta los sentidos y percepciones que los niños y niñas realizan de su escuela.

5. Metodología

Este proyecto se enmarca en el paradigma de lo cualitativo, caracterizado por su interés particular en la comprensión e interpretación de las dinámicas que surgen en los escenarios sociales, emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para abordar los problemas socio-educativos y que en este caso particular se refieren a la escuela.

Esta investigación se ubica dentro de un enfoque hermenéutico, ya que mediante esta propuesta permite observar e interpretar un hecho social o una realidad, en este sentido, la hermenéutica es un método comprensivo-interpretativo necesario para analizar símbolos y signos que cada ser humano usa para configurar sus experiencias, historia y cultura dependiendo del contexto donde habita, la hermenéutica busca entonces el sentido del discurso entendido como un todo cargado de significación.

Lo dicho hasta aquí supone que desde este enfoque se pretende rescatar las voces de los actores principales del proceso educativo, en este caso específico los niños y las niñas del colegio sotavento, quienes muestran una producción incesante de significaciones sobre el sentido de la escuela desde sus propias vivencias, en este punto las experiencias que los niños y niñas obtienen durante su paso por la escuela les permite configurar lenguajes, signos, símbolos que luego usarán para explicitar su contexto. Para este fin la hermenéutica podría captar el verdadero sentido mediante medios de verificación tales como ver, leer, escuchar y hasta sentir la verdad del emisor.

Para esta investigación se tomó a la IED Sotavento, de donde se seleccionaron los cursos transición 1 y transición 2, cada uno con 30 estudiantes, que asisten a clases en la jornada de la tarde, de los cuales de 23 son niñas y 37 niños, cuyas edades están entre los 5 y 6 años, pertenecientes al ciclo I. Dentro de la muestra se seleccionaron a 7 estudiantes escogidos de los dos cursos, se tomó 2 niños y 1 niña del grado transición 1 y 2 niños y 2 niñas del grado transición 2, la selección de los participantes se hizo de manera aleatoria dentro de los grupos de transición con niños y niñas que cumplieran con el requisito de la edad.

Dentro del diseño de los instrumentos se posibilitó la interacción y participación por parte de los niños y niñas en actividades llamativas que permitieron hacer fluir sus ideas y emociones, para lo cual se emplearon técnicas de generación de información y técnicas de registro como grupo focal, cuya finalidad fue utilizarlo como medio para generar una comprensión más profunda acerca de la experiencia escolar de los niños y niñas, sus actitudes, percepciones, sentimientos y opiniones relacionadas a la escuela, dentro del contexto del niño y niña del colegio sotavento se dio lugar a una serie de actividades lúdicas (Talleres) enfocados hacia la sensibilidad y el afloramiento de sentimientos, percepciones, ideas, significados y experiencias sobre la escuela, se usó al mismo tiempo con los talleres otros instrumentos como la observación participante y no participante que tenía como propósito observar actitudes, relatos, plasmar sentimientos, vivencias de los niños y niñas en dos espacios, descansos y juego libre, otra técnica utilizada fue la entrevista de tipo informal o no estructurada que para esta investigación se llamó conversatorios por su carácter flexible y dinámica que permitió entablar diálogos con los niños y niñas de manera más cercana y confiable.

6. Conclusiones

Para enunciar mejor el propósito de esta investigación se nombran algunas acciones pedagógicas que se proyectaran para el año 2019 y que toca especialmente en la vida escolar y el desarrollo integral de los niños y niñas de transición: se espera movilizar a las maestras para que reevalúen sus prácticas pedagógicas, que dejen el cuaderno y posibiliten más actividades que utilicen los pilares de la educación inicial, el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura, también se espera socializar los resultados de esta investigación a las maestras de grados primero para que reconozcan que en la institución se está dando otra mirada a la educación de los niños y niñas, con esto se espera que se logre trascender y cambiar las dinámicas que se manejan al interior de las aulas de clase.

Se debe reconocer que este ejercicio investigativo colaboró a que las maestras de grado transición se involucraran desde finales del 2017 en una dinámica de encuentros, participaciones en mesas locales de primera infancia, jornadas de reunión de nivel, que deja como soporte un documento que en la actualidad se sigue construyendo y en donde se plasman las intencionalidades del ciclo inicial teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación y que son apoyados por un equipo dinamizador como la Secretaria de Educación Distrital, Compensar y Bienestar familiar bajo el convenio 1050 –Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia- dicho lo anterior y reconociendo la importancia de la participación junto con la voz de los niños y niñas se hizo necesario pensar en una re organización curricular generando espacios desde las reuniones de nivel, donde se planea, organicen y ejecuten experiencias pedagógicas enfocadas desde la cotidianidad en los diferentes escenarios educativos donde permanecen los niños, niñas y maestras, dentro de esta re organización se posibilita además visibilizar dentro del manual de convivencia la organización del grado transición y se espera aval para modificar el sistema de evaluación en este nivel que pase de lo numérico a una valoración por procesos en las respectivas dimensiones, es decir una evaluación más descriptiva de acuerdo al momento de desarrollo de cada niño y niña.

Esta investigación posibilitó reconocer dos categorías principales en cuanto a la escuela a partir del imaginario de los niños y niñas de transición, permitió revelar como la perciben y lo que significa para ellos, en cuanto a cómo la perciben, se manifestó el imaginario a partir de la visión de espacio físico desde donde los niños y niñas conciben a la escuela como un lugar agradable y

bonito, donde los niños pueden desarrollar su identidad libremente en contacto con el otro, es un escenario que denota tranquilidad, libertad para unos pero a la vez representa angustia y miedo para otros, todo lo anterior soportado por las experiencias escolares previas. En cuanto al significado de la escuela los niños y niñas la muestran como un espacio de aprendizaje, de formación en doble sentido, por una parte desde los procesos de desarrollo cognitivo y por otro de socialización, donde el juego en el descanso, en el patio del colegio, es la base de todo su aprendizaje social, desde este espacio se configura la necesidad de los niños y niñas de reconocer su identidad y reconocer al otro, mediante la interacción y la comunicación, utilizando el lenguaje y la cultura como mediador en ese aprendizaje social.

El componente social es sin duda fundamental en el imaginario de los niños y niñas sobre la escuela, es el que determina sus interacciones, relaciones, se apoya en el juego y el lenguaje para motivar desde la experiencia el intercambio en la cultura dentro de su contexto, de aquí que surja la importancia de generar espacios, encuentros y experiencias basadas en las historias de vida de los niños y niñas para que fortalezcan sus habilidades y competencias reconociéndolos como sujetos de derecho a través de procesos afectivos, aludiendo a lo anterior es imprescindible generar un cambio en las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial del colegio Sotavento, donde se evidencie desde el inicio del año escolar dinámicas reflexivas encaminadas a reformular el currículo una muestra de ello podría ser dedicar todo el primer periodo para indagar con los niños y niñas los intereses y expectativas y luego de esto si encaminar el proceso escolar a resolver esas cuestiones.

Elaborado por:	Barreto Rodríguez, Ana Yolanda
Revisado por:	Lara Guzmán, Gabriel

Fecha de elaboración del	03	10	2018
Resumen:			

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN 18

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 20

2. OBJETIVOS 24

3. JUSTIFICACIÓN 25

3. ESTADO DEL ARTE 28

5. MARCO TEÓRICO 34

5.1 Lo imaginario 34

5.2 Lo histórico-social del imaginario..... 35

5.3. Infancia 38

5.3.1 Concepción de infancia 39

5.3.2. Desarrollo infantil..... 43

5.3.3. Desarrollo del pensamiento del niño y la niña 45

5.3.4 Desarrollo del lenguaje y proceso comunicativo en los niños y niñas 47

5.4. La escuela 49

5.4.1. La escuela en Colombia 51

5.5. Educación Inicial..... 51

5.5.1. Antecedentes históricos de la educación infantil en Colombia 52

5.6. Percepción de la escuela 54

5.6.1 Sentido de la escuela..... 57

6. MARCO METODOLÓGICO..... 59

6.1. Contexto 63

6.1.1. Ubicación del colegio 63

6.1.2. Participantes 64

6.1.3. Instrumentos desarrollados en esta investigación 66

6.1.4. Grupo focal 66

6.1.5. La observación participante 69

6.1.6. Observación no participante 70

6.1.7. Conversatorios 71

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 73

7.1. Interpretación de resultados..... 74

7.1.1 Percepción de la escuela 75

7.2. Sentido de la escuela 87

7.2.1. Espacio de socialización..... 88

7.2.2. Espacio para el aprendizaje 94

7.2.3. Espacio para llegar a acuerdos y solucionar conflictos 97

CONCLUSIONES 102

REFERENCIAS 107

ANEXOS 112

Índice de Tablas

Tabla 1.	75
---------------	----

Introducción

La experiencia como maestra en preescolar (o educación inicial), me ha permitido observar cómo las prácticas pedagógicas propias y las realizadas por las maestras de estos grados han venido siendo transformadas o reevaluadas gradualmente, prueba de esto es el cambio que se da a la mirada a la educación de los niños y niñas. Ya que a partir de las políticas públicas de primera infancia se movilizan espacios y experiencias que les permiten a los más pequeños formarse de acuerdo con sus particularidades, intereses, expectativas y representaciones de su mundo.

Desde lo anterior reconocer que cada niño y niña tienen maneras particulares de actuar y ser, que representan el mundo de acuerdo al contexto en el que esté inmerso y conviven con otros, se hace necesario como maestra buscar formas, medios, para hacer partícipes a los más pequeños en la construcción de experiencias que les colabore a formar su ser integral, a indagar y proponer alternativas de acuerdo a diversas situaciones, que les ayude a formarse como individuos autónomos y críticos de cara a la sociedad en la que viven.

Partiendo de esto, como maestra de preescolar me inquieta la oportunidad de ofrecer a los niños y niñas momentos de participación donde ellos puedan incidir en el proceso de formación y desarrollo, al generar estos espacios, encuentros y experiencias que buscan rescatar la voz de los más pequeños, se da una posibilidad de reconstruir y tomar en cuenta lo que para ellos

representa su mundo, a la vez permite hacer una reflexión académica para así orientar asertivamente las propuestas pedagógicas de la institución educativa en la cual laboro “IED Colegio Sotavento”.

Es vital reconocer que el niño y la niña ocupan un lugar protagónico en el quehacer pedagógico, ya que es el centro del acto educativo, lo que un niño o niña percibe sobre su escuela, permite expresar lo que él siente según lo que vive, desde allí la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas para hacerlos partícipes en la construcción de mejores estrategias, modelos y planes curriculares que potencien el desarrollo integral de su ser.

Considerando lo anterior, la presente investigación se sitúa como una herramienta para el reconocimiento de las percepciones y sentidos que los niños y niñas expresan en su diario vivir y cómo la escuela vincula esos saberes en sus prácticas educativas diarias.

1. Planteamiento del Problema

En Colombia se inicia una movilización por la primera infancia y la adolescencia desde el año 2000 aproximadamente, con políticas públicas a nivel distrital como la denominada “Quiéreme bien, quiéreme hoy, quiéreme desde la primera infancia” (2004), ley 1098 de infancia y adolescencia (2006), y la política nacional por “Colombia por la primera infancia” CONPES 109 el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (2010) y la ley cero a siempre 2016, en las cuales se contempla la postura y comprensión que tiene el gobierno nacional sobre la primera infancia, así como los procesos, valores, estructuras, roles institucionales y acciones estratégicas lideradas en corresponsabilidad con las familias y sociedad para la protección integral a los niños y niñas de cero hasta los 6 años de edad.

Las anteriores políticas evidencian la importancia que tienen los más pequeños en la actualidad, así como buscan generar en los lugares donde se atienden a los niños y niñas un espacio que promueva el desarrollo armónico e integral, centrando sus propuestas en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de los mismos desde la educación inicial.

Con esta movilización por la niñez, en Colombia, se está logrando avanzar en lo concerniente al papel que tiene la escuela, maestros, cuidadores y demás instancias delegadas al bienestar infantil, adicional a esto, se inicia un tránsito por una transformación conceptual y normativa frente a las nociones de niñez y programas para su adecuado desarrollo. Teniendo en cuenta los planteamientos que realiza el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, en el (CONPES 109, 2007):

La educación para la primera infancia busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro

inmediato, persigue el reconocimiento del niño y niña como un ser activo en su proceso evolutivo, identificando que es un sujeto que interactúa de acuerdo con sus capacidades, en una relación que le permite consolidar y construir vínculos significativos, socializar y potenciar su desarrollo. (p.23)

Es decir, se pretende dar mayor importancia a los espacios para que el niño y la niña por medio de diferentes experiencias potencien sus habilidades según el momento y contexto en que se desenvuelva, sin embargo, a pesar de la puesta en marcha y del conocimiento por parte de las maestras de educación inicial sobre estas políticas, en el IED Colegio Sotavento, aún no se vislumbra la importancia en reconocer al niño como un todo, un individuo que tiene voz propia, que puede expresar sus gustos, necesidades, sentimientos e intereses; muestra de esto es la dificultad presentada entre la coherencia en las prácticas pedagógicas y discurso de las maestras dentro de las aulas.

Con respecto a lo anterior, lo vivenciado en las dinámicas escolares infantiles, en las aulas de transición del IED colegio sotavento, se observan prácticas pedagógicas homogéneas, poca visibilización de los intereses y maneras de ser de los niños y niñas. De esta forma las maestras parecen que olvidan el deber ser de la educación inicial, cuyo horizonte debe tener en cuenta las características, singularidades, ritmos, necesidades, expectativas como también las particularidades del contexto en el que los niños viven, cambiar este razonamiento en el pensamiento de las maestras conllevaría a construir y configurar nuevos objetivos en el plano educativo donde prime la voz y la experiencia de los niños y niñas.

Al reflexionar en las prácticas pedagógicas que se evidencian en la actualidad dentro de cada aula de clase del grado transición, se puede tomar en consideración que, dentro de la construcción curricular para el grado de transición, la maestra solo se rige por una malla de

contenidos que construye en conjunto con otras áreas de conocimiento favoreciendo en su mayoría los aspectos académicos, difícilmente, dejando de lado aspectos personales como lo social, la imaginación y la creación. A pesar del conocimiento de las políticas generadas la maestra pareciera que olvidara el sentido de la educación inicial y se continúa impartiendo conocimientos fragmentados en busca de una escolarización inicial desde temprana edad.

Considerando lo anterior el sentido de la escuela queda reducido al concepto de institución que propone la labor académica, empoderando al maestro como única autoridad, donde los niños son instruidos en un conjunto de reglas y normas particulares para ser definidos dentro de una cultura. Todas estas observaciones y la reflexión continúa sobre el quehacer pedagógico propio, hace evidente la intencionalidad de generar un cambio en la manera de leer al otro, para inducir a la reflexión pedagógica, es menester dar respuesta a las siguientes preguntas, ¿cómo potenciar el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de 5 años?, ¿cómo tejer saberes, generar mayor protagonismo en cuanto a la visibilización de las imágenes, ideas y percepciones de los más pequeños?, ¿cómo involucrar los sentidos, representaciones de los niños y niñas desde su experiencia al ámbito escolar?. Las anteriores preguntas suscitan el tema central de esta investigación encaminándola hacia el reconocimiento de todas esas representaciones e imaginarios que los niños realizan y la articulación de estos en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de grado transición

Cabe entonces señalar una ruta que permita iniciar una nueva movilización hacia la forma de motivar e incitar la voz de los más pequeños desde las aulas de clase del grado transición del colegio Sotavento, donde se empodere las acciones e intenciones de los actores y se muestren a la comunidad. A partir de lo anterior es necesario preguntarse sobre **¿Cuáles son los imaginarios que tienen los niños y las niñas del grado transición sobre la escuela?**, la

pregunta anterior encaminará esta investigación hacia la comprensión de las percepciones, imágenes, símbolos y representaciones de los niños y niñas en cuanto a distinguir que ellos no están desentendidos del contexto en el que viven, este planteamiento también contribuirá en el análisis del sentido que le atribuyen los niños y niñas al ingreso a la vida escolar y a la experiencia desde sus emociones. Así mismo, permitirá observar hacia dónde se dirige los intereses de los niños y las niñas en el colegio, además que, resultaría un proceso fundamental para posibilitar el diálogo de saberes, crear espacios de participación, promover acertadamente el desarrollo integral y potencializar las habilidades de los actores educativos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

- ✓ Analizar los imaginarios que tienen los niños y las niñas del grado transición sobre la escuela, para articularlos con el proceso pedagógico.

2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Visibilizar la voz de los niños y niñas del grado transición reconociendo sus pensamientos, sentimientos, expectativas y necesidades mediante encuentros, talleres y actividades que les permita participar activamente, con el fin de descubrir las percepciones y sentidos que tienen sobre la escuela.
- ✓ Identificar qué elementos aportan a la configuración de los imaginarios de los niños y niñas del grado transición en cuanto a la escuela.
- ✓ Comprender el sentido que le dan los niños y niñas a la escuela desde la experiencia con sus pares y maestros.

3. Justificación

La presente investigación se desarrolla dentro de una mirada reflexiva acerca de la importancia de reconocer mediante la voz de los niños y niñas, los elementos fundamentales del imaginario sobre la escuela que poseen y su incidencia en los procesos pedagógicos.

A sí mismo permite a través del diálogo, de las reuniones de ciclo, nivel y de la reorganización curricular que enfrenta la institución actualmente, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial del IED Colegio Sotavento, donde se manifiesta falta de relación entre las particularidades, intereses, expectativas y necesidades de los niños y niñas con las estrategias utilizadas para generar conocimientos no solo académicos sino culturales, sociales y afectivos, desde este punto se muestra en el colegio la fragmentación del conocimiento en áreas de aprendizaje, dejando de lado la integralidad y el desarrollo armónico de cada niño y niña. Al respecto (Amar, Abello, & Tirado, 2004) dicen que:

El espacio que rodea al niño es vital, ya que es dentro de ese ambiente donde el niño optimiza el acercamiento a la forma de asumir la vida y la transformación; asimismo, cómo soluciona problemas, que lo emociona y le provoca emociones, como se percibe a sí mismo y a los demás, el modo de entender los fenómenos concretos, y como desarrolla su integridad o se relaciona con sus semejantes; en otras palabras, como conoce su realidad y se proyecta al futuro. El niño y el medio representan una unidad en la que se entrelazan elementos internos con los de la realidad exterior. (p.83)

Conforme a lo anterior, el modo en que los niños y las niñas perciben el mundo depende en gran medida de las experiencias que se le ofrezcan en el entorno escolar, social, familiar y cultural, estas interacciones serán un elemento primordial a la hora de formarse como ser humano (este se inicia en el jardín infantil pero no se manifiesta una articulación asertiva entre lo que los niños y niñas deberían aprender y vivenciar en estos espacios)

Lo dicho hasta aquí supone que este documento servirá a los y las docentes, el equipo gestor encargado de reconfigurar la educación inicial en el grado transición, en la institución educativa distrital Sotavento, será un insumo más de trabajo en el proyecto 1050 que adelanta Secretaria de Educación SED, en convenio con las cajas de compensación, a su vez sería una herramienta para las maestras de educación inicial que se interesen por repensar sus prácticas desde los posibles imaginarios de un grupo de niños y niñas, además, esta investigación también es pensada para las instituciones formadoras de maestras, para que desde allí se re evalúen y configuren nuevas prácticas pedagógicas que vayan más allá de la aplicación de un proyecto de aula, sino que sea vista mejor como el punto de partida a una verdadera reorganización curricular que articule y armonice los primeros grados de educación inicial con transición y ciclo uno en los establecimientos del distrito.

Conforme a lo anterior, es necesario entonces repensar en una reestructuración curricular de la educación inicial que tienen las maestras de este ciclo en el IED colegio Sotavento, para que en lugar de iniciar una escolarización a temprana edad se logre entrever lo que para los más pequeños es realmente importante en este periodo de su vida; así mismo como los niños y niñas representan su contexto servirá de insumo para desarrollar al máximo su experiencia en el ámbito escolar, lo que los niños y niñas sienten, perciben, imaginan, y significan sobre sus experiencias

tempranas en la escuela hace posible generar en un futuro estrategias más adecuadas y participativas para potenciar las habilidades y fortalezas dentro de su proceso de aprendizaje.

Con esto se quiere decir que más allá de mostrar el deber ser de la escuela desde el papel de los niños y las niñas, se propone desde la presente investigación resaltar la voz de ellos, en el proceso pedagógico, sus intereses en general van más allá de un proyecto de dinosaurios o de experiencias interactivas, ya que ellos a través de sus diálogos muestran cuáles son sus expectativas de aprendizaje y sus maneras de socializar.

De igual modo cabe resaltar la importancia que tiene la educación inicial en el proceso formativo de los niños y niñas ya que este periodo de su vida es la base para fortalecer y favorecer el desarrollo humano integral que a su vez contribuirá de forma directa sobre el desempeño escolar, académico y social. Por todo esto, la presente investigación se ubica desde una dinámica reflexiva y comprensiva de las maneras en que los niños y niñas logran participar por medio de su voz, de encuentros y de experiencias, de la vida escolar previa y futura, así mismo, busca suscitar nuevos conocimientos que contribuyan y fortalezcan el trabajo investigativo generado en la línea de infancias de la Universidad Pedagógica Nacional; dando lugar a la generación de nuevas perspectivas y formas de acercarse al campo infantil pero desde sus protagonistas: los niños y niñas, desde su realidad, desde su voz.

3. Estado del Arte

Al buscar dentro de la bibliografía existente, se resalta la consulta de diferentes documentos y bases de datos donde se elaboró una matriz para sintetizar la información extraída de artículos resultado de investigaciones de posgrado, tesis de maestría, que establecen relación a los temas propuestos en esta investigación, todos relacionados a las categorías de imaginarios e infancia, situados entre los años 2003 al 2016 aproximadamente.

En primera instancia se consulta sobre algunos estudios referidos a la infancia, donde se contempla una mirada más incluyente y favorecedora hacia la participación, los derechos, el juego, la comunicación, la salud, lo psicológico, social y educativo, se observa la necesidad de cambiar el rumbo de la atención a la primera infancia, es así como en el estudio realizado por (Pineda, Suárez, & Vanegas, 2014) demuestra cómo se aborda la pertinencia del juego en la primera infancia, como una práctica social y cultural en los contextos rurales y sus aportes a la participación de niños y niñas y sus familias en ámbitos relacionales desde lo familiar y lo público, al utilizar en su investigación las tres categorías: la familia, el juego y la ruralidad permitió acciones de interpretación y argumentación en las realidades de los sujetos. En este sentido, se necesitó la reflexión, el análisis, la capacidad de observación, la creatividad y la cercanía con las realidades que se analizaron.

Así mismo, (Figuroa & Guevara, 2010) hablan desde su investigación de la intencionalidad en reconocer las posibilidades que tiene el juego de rol para mejorar la interacción y socialización que se presenta entre los niños y niñas dentro de escenarios escolares, permitiendo de esta manera un ambiente más propicio para la realización de los procesos educativos. Este estudio propone un perfil de intervención educativa destinado a la búsqueda de instrumentos alternativos al interior del aula de clase preescolar que permitan brindar espacios de

aparición y aumento de la capacidad expresiva de los estados emocionales de los estudiantes, para de esa forma sustentar un modelo de intervención pedagógica que; tomando en cuenta una exploración necesaria y a profundidad de las formas expresivas emocionales de la población escolarizada, pueda brindar elementos comprensivos que posibiliten una adecuación de las prácticas de aula de clase preescolar a las necesidades particulares propias del desarrollo emocional y de los recursos socializados de su expresividad.

(Ramírez, 2009) Centra su estudio desde la importancia del niño en la sociedad y como diferentes entes gubernamentales los protege y valora como sujetos de derechos, pero en la realidad son víctimas de maltrato y abuso sexual.

Trata aquí de explicar cómo los niños construyen su subjetividad por medio del juego, interacción con sus amigos y amigas, el canto, el baile, compartir con sus maestras, presentándose ante la sociedad no sólo como sujeto de derechos sino como seres humanos que construyen una realidad de acuerdo a las condiciones que recrean en su contexto.

La autora concluye en que esta investigación le ayudó a observar y describir la cotidianidad de niños y niñas, el conocimiento de su pensamiento relacionado con su propio mundo y la interacción construida con otros actores, padres, madres, fuera del colegio.

A su vez se resalta las investigaciones en cuanto a la generación de espacios para la participación y construcción de subjetividades, (Guzmán & Vargas, 2014) centran su trabajo en la creación de un constructo comunicativo y evocativo donde se recogen experiencias sobre el desplazamiento forzado y la violencia por el conflicto armado encontrando que esto vulnera los derechos humanos en este caso fundamental en la primera infancia, pero así mismo se genera una adaptación, identificación, reconocimiento y cambios profundos en la construcción de

subjetividades ya que tienen más modelos a seguir, redefinen sentidos de vida, experimentan otras relaciones, prácticas, costumbres y vivencias.

La investigación de (Bautista, Garcia, & Pinzón, 2010) busca identificar cómo se da la participación en educación inicial desde la perspectiva de niños y niñas entre los 5 y 6 años en dos colegios uno público y uno privado, intenta develar cómo se da la lectura del sentido y la realidad de la participación como derecho en los niños y niñas de 5 y 6 años a partir de representaciones sociales, prácticas de las maestras y las vivencias de los estudiantes del grado transición, entre los hallazgos está que la participación de los niños y niñas es diferente a lo que ven sus maestras, para los niños la participación se da a diario en la interacción con sus pares, contrario con lo que sienten que ocurre con los adultos por quienes no se sienten incluidos ni visibilizados.

Dentro de esta misma línea se encontraron investigaciones como la desarrollada por (Franco, Herrera, & Rojas, 2013) enfocada a observar la participación, a rescatar la voz de los niños y niñas, desde esta propuesta se reconoce y comprende a partir de los relatos de los niños y las niñas las experiencias de participación que viven en las interacciones con las personas significativas en la familia y la escuela.

De igual manera, los estudios propuestos por (Carvajal, Castañeda, Aguillón, & Contreras, 2016) se basan en la articulación de la familia-escuela y logra empoderar a docentes en primera infancia para trabajar con la familia hacia la construcción en la escuela de espacios de participación y reconocimiento de la primera infancia como una etapa vital en la formación del ser humano.

En concordancia a lo anterior la investigación realizada por (Florez, Garcia, & Parrales, 2015) trata sobre la participación en primera infancia desde un enfoque de derechos,

construcción de ciudadanía como un proceso de carácter gradual que demanda de los niños y niñas el desarrollo de habilidades y capacidades a la hora de expresar, opinar e incidir en las decisiones que se toman al respecto de temas que son de interés por parte de ellos.

Conforme a lo anterior se puede decir que los estudios revisados basan su sentido en el reconocimiento de la infancia como un momento estratégico en el desarrollo del ser humano ya que buscan significar y construir espacios reales de participación, donde se evidencie un enfoque de derechos y una visibilización de los niños y niñas, también invita a la reflexión por parte de los maestros para que se genere una nueva mirada en cuanto a estrategias, planes, discursos enfocados a empoderar dichos procesos.

En cuanto a la categoría de imaginarios, en el rastreo evidenció la existencia de investigaciones basadas en el género como es el caso del estudio de (Arcos, Flórez, Montoya, & Palacios, 2015) quienes muestran cómo se dan esos imaginarios desde el cuerpo, la subjetividad y el poder y cómo estos influyen en la cultura escolar de una institución educativa.

De igual modo las investigaciones realizadas por (Delgadillo, 2015) y (Cifuentes, 2015) muestra la importancia del imaginario de lo simbólico, con respecto al conflicto donde les permite a las víctimas idealizar un futuro fundamentado en la verdad y la memoria, para utilizarlo como recurso de enseñanza y formación de una cultura de respeto a la vida y la dignidad de sus semejantes.

Dentro del rastreo investigativo se encontraron artículos sobre la construcción de imaginarios en niños y niñas en situación de desventaja socioeconómica en este caso (Dc. Amar, 2003) revela que los niños y niñas hacen significaciones de acuerdo a las experiencias que viven y a la cultura que los envuelve, de igual manera (Llinás, 2008) revela en su investigación que las imágenes, sentidos y percepciones que los jóvenes tienen de sus escuelas son positivas y

cargadas de un vínculo afectivo ya que el paso por la escuela deja huella en quienes la transitan, así como también que en la experiencia escolar los jóvenes construyen sentidos para el tiempo que transcurren en ellas y para sus vidas en el futuro.

A pesar de las variadas investigaciones que existen sobre la infancia y el desarrollo infantil, aún no se involucra directamente a la primera infancia, de ahí que la revisión de investigaciones sobre la situación de los imaginarios no sea abordada sino desde las concepciones o miradas que tienen los adultos- padres, cuidadores, maestros, instituciones, hacia los más pequeños y que los estudios que existen se han desarrollado en pro de mejorar la atención en cuanto a salud, políticas, programas educativos, lectura, escritura, arte, condiciones sociales y económicas, violencia o desplazamiento,

Como consecuencia de lo anterior, a pesar de que existen diversidad de estudios y artículos, se observa con dificultad la participación activa de la población infantil (menores de 6 años), por ello, a partir de esta investigación se busca generar otro discurso y maneras de comprender cómo es visto por los niños y niñas sus sentidos, percepciones, imágenes sobre la escuela a partir de su contexto, de su imaginario.

Se debe agregar también que luego de comprender las posturas planteadas anteriormente, estos aportan a la presente investigación en cuanto a la mirada que en la actualidad se le está dando a la primera infancia ya que permite evidenciar que a partir de la educación inicial se comienza una movilización por la visibilización de los más pequeños, que colabora a mostrar como ellos se expresan de manera natural dentro de su cotidianidad.

Así mismo, las anteriores investigaciones sobre infancia permiten reconocer elementos esenciales, como el juego, que para esta investigación emerge como una práctica social fundamental, se asocia el juego con la interacción y los procesos de socialización de los niños y

niñas, desde este aspecto fue imprescindible la orientación de la presente investigación hacia una ruta metodológica que rescatara y visibilizara la voz de los niños y niñas; donde la elaboración de dichos instrumentos para recoger información no solo se diera como una etapa formal del proceso sino que a su vez favoreciera la comprensión del mundo de los niños y niñas, posibilitaron además el protagonismo de los más pequeños generando un ambiente de confianza en el grupo de niños y niñas que hicieron parte de este proceso investigativo.

Al investigar sobre los imaginarios se abre una oportunidad de visibilizar las percepciones y construcciones de la realidad que colaboran en la formación de la vida de cada individuo y su inmersión en su círculo social.

De lo anterior se puede concluir que indagar sobre los imaginarios que tienen los niños y las niñas sobre la escuela resulta acertado ya que este campo no ha tenido mucha participación dando el lugar a rescatar las voces de los actores principales que intervienen en la educación inicial en este caso los niños y las niñas.

5. Marco Teórico

A partir de la búsqueda de las categorías nombradas anteriormente se espera construir una ruta que permita comprender el sentido y la creación simbólica que de la escuela tienen los niños y niñas del grado transición. Para este fin, se desarrolla el término imaginario como una categoría principal, así mismo, para aportar a esta comprensión se abordará la concepción de infancia y desarrollo infantil teniendo en cuenta características, como el desarrollo del pensamiento y desarrollo del lenguaje del niño y la niña, para aclarar el objeto de investigación se ahondará en el concepto de escuela y la educación inicial en nuestro país.

5.1 Lo imaginario

Concepto trabajado desde la perspectiva psico-social, ha sido tratado por distintos autores entre los cuales se reconoce al filósofo y psicoanalista greco-francés, Castoriadis (como se citó en Anzaldúa, 2012) quien le da una mirada al imaginario como el sentido de capacidad imaginante, este concepto se trata de una creación incesante de una invención social, histórica y psíquica de figuras, formas, imágenes.

Es decir, de producción de significaciones colectivas, se dice imaginante porque lo imaginario hace posible la invención de lo nuevo y de lo social porque la facultad imaginativa se despliega en la vida histórica de las sociedades. La razón de ser de lo imaginario se alimenta de la práctica social, de la interacción, son las experiencias sociales que no son iguales en todas las culturas, en constante cambio, entonces para entender un poco más el concepto de imaginario desde el pensamiento de (Castoriadis, 1989) quien menciona “las significaciones imaginarias permiten a los individuos manejarse socialmente, crear y ser compatibles con determinada cultura, pues de esta se desprenden infinidad de sentimientos que vinculan totalmente a los sujetos” (p.15). De acuerdo con el autor y como se ha dicho el imaginario social entonces se

refiere a todos aquellos símbolos, rituales, mitos, creencias, que plasman modos de ver el mundo, que se utilizan para dar sentido a la vida, en la cual todas esas percepciones, ideas e imágenes construyen el mundo. Más aún, el imaginario, moldea estilos de vida y comportamientos, va creando realidades propias que a su vez son compartidas con los demás.

Lo imaginario es considerado como la forma primitiva de pensamiento simbólico y su comunicación se realiza por medio del lenguaje permitiendo desde su interpretación identificar momentos significativos de la existencia y tradición. Con respecto al pensamiento simbólico, se piensa, se razona, existe comunicación-simbólica- entre los seres humanos, en este sentido el lenguaje es una característica esencial; juega un papel esencial en la socialización de distintos sujetos ya que son el medio de interacción, de comportamientos y acciones que solo emergen en comunidad.

5.2 Lo histórico-social del imaginario

Para (Castoriadis, 1989) lo histórico-social es la base que constituye a los sujetos y el lugar en el que la psique tiene la facultad de transformar la subjetividad de los seres humanos haciéndoles capaces de pensar su presente, pasado y su futuro, somos lo que somos porque compartimos un lugar, un espacio creado por una sociedad particular, siempre cambiante.

Por lo anterior, la imaginación va a trascender de lo histórico y de lo social, puesto que hace parte de las categorías tradicionales que permiten observar una lógica distinta, nueva y alterar radicalmente el sentido del ser, este autor se pregunta.

Qué es lo que hace que la sociedad se mantenga unida y la respuesta es que la une su institución- un conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos para realizar cosas- es la institución la que nos convierte en individuos

sociales, todos somos fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad. (p.67)

Lo dicho hasta aquí supone que es la sociedad instituida la que determina el hecho de lo que pensamos y de cómo lo pensamos, las metáforas con las que vivimos y las referencias intelectuales con las que intentamos cambiar la sociedad.

De lo anterior, se puede resaltar que el imaginario social es la articulación significativa que se da en una sociedad, que tiene una dimensión histórica, ya que implica la existencia de un pasado y una tradición social, parafraseando a (Castoriadis, 1989), es decir que la sociedad se hace vulnerable por lo histórico, por la herencia de la lógica ontológica, pues los seres humanos son objetos de reflexión.

Los imaginarios forman parte de nuestra cultura porque constituyen un nivel interpretativo de la realidad, establecen una matriz entre diferentes elementos de la experiencia; teniendo en cuenta las representaciones sociales: valores, creencias, símbolos que conforman lo cultural, son significaciones que instituyen un orden y límite de lo que puede ser. También designa la identidad de una colectividad.

Cabe señalar que los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos, es la interpretación de lo simbólico y lo real, es un fenómeno socio-cultural al relacionarse con la producción colectiva ya que es el depositario de la memoria que la familia y los grupos recogen de su contacto con lo cotidiano, implica soñar, significar, resignificar, actos que pueden variar de un sujeto a otro pero que son concordantes con el momento histórico que el sujeto se encuentra. un componente fundamental del imaginario es el sistema de la lengua, en este caso, es el discurso de los individuos, que no es lo mismo que compartir un idioma, es la forma de percibir y representar las ideas dentro de un contexto específico.

Por otro lado, (Baczko, 1991) señala puntualmente que una sociedad sólo podría existir y mantenerse asegurando un mínimo de cohesión y consenso, en la medida en que los individuos preponderan el carácter colectivo sobre el individual "un sistema de creencias y prácticas que unen en una misma comunidad, instancia moral suprema, a todos los que se adhieren a ella" (p.45). En otras palabras, lo social es fundamentalmente simbólico, es un esquema de interpretaciones y de valoraciones que moldean conductas y pueden movilizar a los individuos a una acción común.

Las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, a unas tantas ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos, estas representaciones de la realidad social demuestran el poder del imaginario que interviene en distintos niveles de la formación y construcción permanente de la compleja trama social.

Por su parte (Pintos, 1995) considera los imaginarios sociales como:

Aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social. Tendríamos así que el orden social que se estableció en Europa a partir de la Segunda Guerra Mundial y que ha permanecido intacto hasta finales de los años ochenta generó una serie de imaginarios sociales que permitieron la dominación pacífica en dos sistemas de orden social diferenciado, los países de sistema de democracia capitalista y los países del denominado socialismo real o comunismo. (p.106)

Así entonces el imaginario sería un instrumento que permite transformar las ideas, símbolos, lenguajes, objetos, etc., en evidencia social, en algo que no se discute sino por el contrario se constituye en la interpretación y lectura de la realidad. El ser humano transforma y establece su entorno para suplir sus necesidades ya sean individuales o colectivas a lo largo de su existencia, todas estas transformaciones están sujetas estrechamente a una época y cultura determinada, para citar un ejemplo se podría hablar que el imaginario ha atravesado diferentes momentos entre ellos, creencias religiosas, la historia, la revolución y la moral.

En conclusión, se podría decir que la sociedad construye a partir de la experiencia contenido simbólico que consta de significantes y significados, en los que se unen las imágenes con la realidad, todo lo simbólico hace referencia a lo real y a su vez lleva a una significación imaginaria. Con esto se quiere expresar que es importante destacar que cada sociedad se dota de significados según el momento histórico que este atravesando, adquiere normas, estilos de pensamiento, creencias y se suscribe en una red de identidad que le hace posible visibilizarse ante los demás cabe mencionar que el imaginario tiene su fundamento de construcción en la vida diaria, sobre las experiencias vividas, en las imágenes que interiorizamos y elegimos como verdaderas y que a su vez concretaran nuestras realidades particulares, tienen un tiempo y un espacio que las constituyen y permiten transformar la realidad social.

5.3. Infancia

Para abordar este concepto se deben tener en cuenta las diversas concepciones que se han dado a través de la historia. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y en consecuencia que periodos de la vida incluye. Para esto es importante reconocer cuál es la concepción de infancia.

5.3.1 Concepción de infancia

Se entiende por infancia o primera infancia el periodo comprendido entre la gestación y los 7 años de edad aproximadamente, esta etapa es vital en el desarrollo humano futuro ya que en este periodo de la vida se da la evolución en todas las dimensiones, motora, comunicativa, cognitiva y social personal.

No existe una sola concepción de infancia, esta ha ido cambiando a lo largo de los siglos, en concordancia con (Alzate, 2003) desde diferentes áreas se ha procurado dar un significado válido, desde la sociología se ha estudiado al niño como elemento social, la pedagogía lo concibe como sujeto de educación y escolarización y la psicología lo define como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico; en esta relación la historia no podía quedarse atrás ya que en sus estudios se destacan aspectos enfocados hacia la crianza, alimentación, salud, trabajo, instituciones escolares, situaciones de vulneración, entre otros.

De acuerdo a lo mencionado por (Casas, 2006) “El concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal” (p.29). Dicho de otra manera, la concepción de infancia de una sociedad podría darse de acuerdo al momento histórico que esté atravesando concuerda además con (Jaramillo, 2007) quien define: “La noción de infancia como un carácter histórico y cultural, es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia, su concepción depende del contexto cultural de la época” (p.110).

Para entender un poco lo mencionado por los autores hay que mencionar que el aspecto histórico social de la infancia se profundiza en diferentes momentos: en la antigüedad sobre el siglo IV se hablaba sobre los niños como seres dependientes e indefensos, pasando el siglo XIV se concibe a la infancia desde la educación religiosa como seres poseedores del pecado original y para hacerlos libres era necesario ejercer el castigo corporal, hacia el siglo XV se da lugar al niño

como un ser desamparado que necesitaba estar siempre con el acompañamiento de alguien para poder sobrevivir, en el siglo XVI la visión es orientada hacia que es un ser humano pero incompleto, se definía al niño como un adulto pero pequeño, y este debía cumplir con un rol dentro de la sociedad, no había espacio para el juego, ni para la imaginación, se educaba por medio de castigos, el menor debía trabajar para vivir (Jaramillo, 2007).

Según lo mencionado por (Secretaría de Educación Distrital, 2010) entre los siglos XVII y XIX los movimientos religiosos y culturales dieron reconocimiento a la infancia como una etapa distinta y se comienza a sugerir una educación diferente, desde aquí se inicia un pensamiento hacia el desarrollo del niño. Al final del siglo XIX se habla del “menor” como un sujeto con menos capacidades que el adulto, de un ser desatendido al que el adulto y la nación debe proteger.

De acuerdo con los lineamientos curriculares en primera infancia de la (Secretaría de Educación Distrital, 2010), a partir del siglo XX se concibe al niño como “sujeto social de derechos” esto debido a la transformación en la manera de ver y entender a los más pequeños, se proclaman documentos, leyes, normas, como la (Convención sobre los derechos del niño, 2006) proclamados inicialmente en el año 1989 en los que se asume este rol como de un ciudadano capaz de participar e incidir en su presente y futuro.

Estos mismos lineamientos mencionan reconocer al estado, la familia y la sociedad como garantes de los derechos de los niños y niñas colombianos se mejoran las condiciones de vida de la niñez y se asegura el pleno ejercicio de estos derechos.

De acuerdo con la (Secretaría de Educación Distrital, 2010) hay que mencionar que Colombia cuenta con importantes normas y leyes a favor de los derechos de la infancia, entre las cuales encontramos la Constitución Política de 1991; la Ley 12 de 1991, que ratifica la

Convención sobre los Derechos del Niño, y la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, en donde se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia.

Así mismo desde las políticas sobre primera infancia que reconoce a los más pequeños como sujeto de derechos sin importar su raza, género, condición biológica y estrato social. Esto implica en la concepción de infancia donde los niños y niñas representan seres sociales activos con una personalidad específica y definida dentro del proceso vital de desarrollo social y cultural en constante evolución.

Por otro lado, desde el discurso de la pedagogía, se ha constituido a la infancia dentro del dispositivo escuela en donde el concepto de infancia ha ido cambiando dependiendo la época y las necesidades de la misma, desde el adoctrinamiento indígena, pasando por la homogenización de los estudiantes donde no había clasificación de edades sino se enfocaba en lo disciplinar, hasta las practicas provenientes de la pedagogía donde se debe dar lugar de importancia ya que junto con otras disciplinas como la psicología y la medicina, dan origen a otros métodos que involucran los intereses de los estudiantes organizándolos en etapas y estadios de acuerdo al desarrollo del niño o niña, desde esta mirada se comienza a dar origen al alumno como sujeto social, cultural y político con derechos.

En la “escuela moderna” la infancia ha sido determinada y categorizada por medio de la pedagogía, en este sentido la pedagogía se considera como una producción discursiva encaminada a normatizar y explicar la difusión de conocimientos que transitan por la escuela dentro de las aulas que a su vez se constituirá como el medio que conectará a una infancia deseada en una sociedad deseada (Narodowsky y Baquero, 1994).

En concordancia con lo anterior el estado también ha intervenido en cuanto al tipo de sujeto que sería necesario formar en la escuela situándolo como un individuo productivo de la

sociedad, practicando las relaciones de poder y de saber para alcanzar los intereses de dicha sociedad.

Entre los elementos que la infancia atraviesa se encuentra problemáticas asociadas a la educación en general y a su escolarización, cuando se piensa en escolarización y más aún en el paso de “niño” a “alumno” es importante reconocer que es en la escuela donde se ha dado esa transformación, idealizándolo como un ser “competente”, (Narodowsky, 1994) marcado por la disciplina y la regulación.

Es por esto que en la escuela se da importancia a la regulación de los niños y niñas se busca sumisión y obediencia; desde sus inicios la escuela ha funcionado como un sistema de control que da importancia al concepto de infancia y su necesidad de pasar por ella para superar carencias, desde la escuela el niño y la niña son encajados dentro de una cultura y preparado para hacer parte de esa cultura como sujeto productivo y social.

Por todo lo anterior es necesario reconocer que el paso de niño a alumno se da en el preciso momento en que el niño o niña sale del seno de su hogar, al ingresar al sistema educativo, donde lo espera un espacio encerrado rodeado de reglas y normas que lo acomodaran en una cultura, en una sociedad, por esta razón la escuela debe repensar los momentos de enseñanza-aprendizaje permitiendo que los niños y niñas expresen sus ideas, pensamientos y construyan el conocimiento partiendo de sus relaciones, experiencias e intercambios con el medio y con los demás.

Como resultado de todas estas movilizaciones a lo largo de la historia de la infancia se hace necesario crear espacios para que los niños y niñas se visibilicen y logren un desarrollo integral y armónico.

5.3.2. Desarrollo infantil

Partiendo desde la psicología como medio para decantar y reconocer las etapas que los niños y niñas transitan cabe reconocer que ellos no están desentendidos del contexto en el que viven, ellos construyen maneras para interactuar y comprender el mundo en que habitan, lo leen, significan y reproducen a través de su inmersión en el contexto cultural, familiar y social que poseen.

De acuerdo con los lineamientos curriculares en primera infancia de la (Secretaría de Educación Distrital, 2010) “El desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional, está ligado al desarrollo humano, determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (p.54), en relación con lo anterior, el desarrollo infantil no es un proceso lineal, se caracteriza por un funcionamiento irregular que jamás inicia de cero, que no concluye, está en constante cambio, adaptación, es un ciclo vital.

En el desarrollo infantil es importante intentar olvidarse de la sucesión de etapas, no es simplemente una descripción intelectual o física, es a su vez, algo más integral, compromete lo afectivo, las emociones, lo social, tiene que ver con y se complementa con el desarrollo humano. Desde esta perspectiva la sociedad debe garantizar que se brinde e invierta en salud, educación y protección en condiciones adecuadas, que se promueva un desarrollo infantil integral y armónico, esto quiere decir que es necesario entender el concepto de desarrollo humano como una variedad de modelos de desarrollo personal y social considerados como posibilidad de progreso de las condiciones de vida de una sociedad, lo anterior servirá de fundamento para generar políticas en la nación que procuren el bienestar de la niñez.

Dentro del desarrollo humano existen dos elementos fundamentales: La individualización y la socialización, es decir, este desarrollo se da de acuerdo a las experiencias tempranas de cada

integrante de la especie humana, esto lo hace único, lo convierte en individuo, aquí el comportamiento es factor clave para generar un sistema de referencia que le da un sentido, esto es la socialización (Amar, Abello, & Tirado, 2004).

Desde esta perspectiva de desarrollo humano los derechos de los niños recogen un mayor sentido, porque se respeta lo individual que le da un significado específico a su manera de cimentar valores y proyectar su propia experiencia, por otra parte, se respeta la socialización porque genera el espacio para que el sujeto construya su esencia histórica que se enlaza a una red de significados elaborados gracias a la interacción individual y grupal, esto es, las formas de pensar, sentir y actuar en la asimilación de la cultura. Por lo anterior como lo nombra el (Ministerio de Educación Nacional, 2009):

la concepción de desarrollo se debe tomar como un re-comenzar, una re-organización constante de los niños y niñas, para así, entender cómo piensan, cómo elaboran la realidad, como acceden al conocimiento, como manejan sus afectos y se hacen partícipes en la sociedad. (p.20)

Considerando que desarrollo infantil se complementa con el desarrollo humano es indispensable reconocer la manera en que el niño obtiene y lee su realidad por ello es necesario conocer cómo es el pensamiento del niño de cinco años, cómo todos los símbolos se contrastan y forman un significado, cómo genera ese imaginario y lo hace real. Para la presente investigación es de gran importancia reconocer todos aquellos aspectos dentro del desarrollo del niño para así comprender sus relatos y la forma en que ven el mundo de acuerdo a sus experiencias.

5.3.3. Desarrollo del pensamiento del niño y la niña

El pensamiento se inscribe en una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos, en el niño, el pensamiento está en una fase de desarrollo constante, no solo se observa el incremento de las representaciones, sino también la ampliación de la comprensión del mundo y la reconstrucción de la actividad intelectual misma.

El desarrollo del pensamiento en los niños y niñas no se da de manera apartada si no que se relaciona con los cambios que surgen en la cotidianidad de su propia vida, en su relación e inmersión en su realidad, la manera en que captan los más pequeños el mundo interno y externo y cómo organizan la información que reciben a través de su experiencia. Considerando lo anterior es clave para construir y reconstruir su saber a partir de su diario vivir, en este proceso de desarrollo del pensamiento se hace ineludible aclarar que está relacionado con las características particulares de los sujetos y de las experiencias que les ofrece el contexto.

Ahora bien, en el momento en que el niño o niña actúa sobre su medio y recibe permanentemente información es a lo que se le puede llamar percepción, lo cual le permite elaborar representaciones del mundo. En concordancia con lo anterior desde los lineamientos curriculares de primera infancia, se hace una interpretación sobre el tema en donde el niño o niña mediante la práctica social y la lúdica, se inicia en la significación de todo lo cotidiano, situaciones, acontecimientos y objetos; al compartir con el adulto espacios vitales aprende a denominar la cotidianidad y categoriza los conceptos generalizándolos de forma elemental inicialmente.

Lo anterior permite que el niño desde su comprensión procure resolver cualquier problema intelectual usando sus saberes y experiencias en el plano de la práctica de lo cotidiano,

de lo que ya ha vivido o se asemeje a su vivencia. Dichos problemas se le dan no en el plano real, si no en el plano imaginario, en el plano del pensamiento.

De igual modo, la representación es otro aspecto vital en la interiorización de sucesos o experiencias individuales o colectivas, en concordancia con (Bruner, 1984) “la representación es algo así como un médium. Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos” (p.122). Al niño experimentar diversas vivencias de acuerdo al contexto en el que vive, recibe información a través de sus sentidos, imágenes y del lenguaje que le ayudan a comprender el mundo y crear nociones que puede interiorizar o simplemente dejar de lado.

Otro aspecto importante del desarrollo del pensamiento es el uso del lenguaje ya que configura el pensamiento en símbolos y signos que usará como representaciones mentales, al usar el lenguaje para transmitir las representaciones internas, el niño o niña podrá actuar por medio de la expresión oral, gráfica, plástica, gestual o escrita, para constatar dentro de un medio social los significados elaborados sobre las cosas, sucesos y conceptos mediados por la experiencia para configurar la realidad.

Es en este punto, (Oleron, 1987) indica que el niño inicia su desarrollo o despliegue para resolver problemas más complejos, que le requieran operaciones intelectuales más avanzadas, ya que se empieza a razonar, cuestionar y comprobar múltiples formas de resolver situaciones cotidianas, este proceso del razonamiento es donde se encuentra la transición de lo específico a lo general.

El autor menciona la necesidad de reconocer que, a partir de una serie de sentidos, símbolos, vivencias, saberes e interacciones con sus pares, con el adulto, dentro de un contexto

específico e inmerso en una cultura particular, los niños y niñas podrán ir generando unas hipótesis, unos significados que le contribuirán a discernir y actuar en su mundo.

5.3.4 Desarrollo del lenguaje y proceso comunicativo en los niños y niñas

Dentro del desarrollo de los niños y las niñas como seres sociales, el lenguaje cumple una función muy importante, de acuerdo con (Halliday, 1982):

La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” [...] y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores. (p.18)

Para este autor el niño y la niña se construyen socialmente gracias al hecho de vincularse con situaciones en las que participan otros seres humanos, son los usos de su cotidianidad de donde el niño aprenderá sobre la cultura en la que nació, aprende estando en contacto con sus padres, hermanos, amigos, compañeros, en la calle, en el parque, es decir, aprende de todo lo que sirva para transmitir la naturaleza del ser social.

De acuerdo al contexto en el que el niño nace aprende la lengua materna, luego es socializado dentro de los sistemas de valores y modelos de comportamientos usados en ese entorno mediante el lenguaje, es capaz de captar el mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos. en concordancia con (Cassany, 2001) “La lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento (...) el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (p.36). El niño y niña puede a partir del uso de la lengua significar su realidad, así él estructura la organización semántica a través de la representación del mundo que lo rodea y de la comunicación que establece con él mismo, con respecto (Bruner, 1983) “el

lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura” (p.24). Es decir, el lenguaje es un camino para que el niño exprese su participación, deseos, sentimientos, actitudes y juicios como hablante dentro de un círculo social.

Hay que mencionar además que el lenguaje tiene tres funciones básicas: la representativa que es un ejercicio a nivel cognitivo y se extiende a los distintos tipos de significación, es decir, la relación del símbolo con la realidad, en este punto se representa la realidad exterior y física a partir de la cultura y la realidad social. Una segunda función corresponde a la expresiva esta permite la exteriorización de las actitudes sentimientos y estados de ánimo colocando el lenguaje en un plano de orden subjetivo afectivo dentro del desarrollo de los procesos de interacción; y una tercera función: que es la apelativa, que es la capacidad de influir por medio de las palabras, en las actitudes, pensamientos y conductas de otros, aquí se encuentran las expresiones imperativas y el lenguaje normativo.

La comunicación es un proceso de intercambio y construcción de significados vital para los niños, de ahí que, comprender que el niño no solo se expresa con palabras, sino con otras demostraciones o formas de lenguaje que lo complementa, los gestos- comunicación no verbal- los dibujos, la escritura y los procesos artísticos hacen que la realidad que se representa en la mente del niño, al hacer contacto con otro igual, al interactuar, emerja una lectura autentica de su contexto social.

Por esto preguntarse por el lenguaje en la infancia significa entender que no son simples palabras, el lenguaje también implica construir significados de acuerdo a la cultura en que el niño vive, supone cómo ven los niños a una sociedad, cómo la representan y la interpretan. De manera que desde que nacen los niños y las niñas tienen un potencial comunicativo que les permite usar el lenguaje como una herramienta para establecer un diálogo con la cultura y asumir un lugar en

lo simbólico, es ante todo un sistema de comunicación ya que permite a los seres humanos intercambiar información, ideas, actitudes y emociones como también organizar el pensamiento, al mismo tiempo permite que los seres humanos trasciendan el espacio o el tiempo para transmitir conocimiento, todo esto depende del ambiente social y cultural que se les brinde durante sus primeros años de vida.

5.4. La escuela

La escuela es la primera institución con la que un niño tiene contacto al salir de su ambiente familiar, por este sentido la escuela ha dejado de ser meramente instrucción y educación, para pasar a preocuparse por el proceso evolutivo y social del niño y niña.

Desde lo pedagógico, la escuela es la institución de tipo formal, público o privado, donde se imparte educación. Una de las funciones importantes que le ha delegado la sociedad a la escuela es validar el conocimiento de los individuos que se forman, de manera que garantice que contribuya al bien común mediante sus destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos.

A partir del concepto de imaginario se puede iniciar uno sobre la escuela, tomando a (Murcia, 2012) quien dice que:

Es una institución social que se ha consolidado desde significaciones imaginarias sociales, desde cuyos linderos se han definido esquemas funcionales sobre sus formas de ser/hacer, decir/representar; por tanto, antes que un ente funcional, la escuela es una institución social que se figura y transfigura en correspondencia con los cambios generados en los imaginarios sociales. (p.58)

La escuela no es solo un lugar para estudiar, es un lugar para el encuentro donde los sujetos se relacionan y generan diálogos desde sus saberes, no es solo un espacio físico, es una

forma de ser, una forma distinta de ver el mundo, la definen las relaciones sociales que se tejen en su interior, en concordancia con (Gadotti, 2007):

La escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y de sus agentes. El hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales. (p.9)

La escuela al ser un producto de la sociedad se configura según el tiempo histórico que la atraviesa y como institución social, depende de las relaciones que establece con las familias, con otras instituciones o escuelas, de la forma de aprender en colectivo, de generar alianzas con la población o comunidad, la escuela más que un lugar para la educación es un instrumento vital en el proceso de transformación de la humanidad. Al revisar lo mencionado por (Duschatzky, 1999):

La escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos, debe permitir el tránsito de posibilidades de interpelación, debe percibir a los participantes como sujetos de enunciación y desde allí, la escuela podrá constituirse en el “horizonte de lo posible” donde se articule deseos, aspiraciones e intereses. (p.3)

Por lo anterior, la escuela podría generar transformaciones de acuerdo al tiempo que la recorra y validará la experiencia educativa junto con el uso que los sujetos hagan de esta.

5.4.1. La escuela en Colombia

La escuela es analizada en una época de cambio, desde esta condición en Latinoamérica y en Colombia se consolidaba de acuerdo con algunas creencias y certezas sobre el individuo que se debe formar, sobre sus relaciones sociales y con lo natural, individuo que debería hacerse para servir a las causas de lo social en una constante relación con el rol de una sociedad en construcción (Murcia, 2012).

En Colombia, la escuela se orienta por estas certezas, creencias y motivaciones que se encargan de crear personas productivas en un estado-nación, la escuela se determina no solo por el saber pedagógico o de sí misma, sino que, también se determina por imaginarios sociales ya preestablecidos (Murcia, 2012), en donde la sociedad juega un papel fundamental, pues crea un sistema de funcionalidades teniendo en cuenta el contexto político e histórico que les permita sobrevivir.

En conclusión, pensar una escuela que se configure desde las diversas miradas que los actores tienen de ella, en este caso los niños y niñas del colegio Sotavento, es construir una escuela a partir de lo cotidiano, una escuela dinámica, flexible, abierta siempre al cambio, una escuela que construya su sentido y deber ser desde las necesidades de sus participantes. De modo que para encontrar ese sentido de escuela participativa y formadora se hace necesario ahondar sobre un aspecto trascendental como lo es la educación inicial.

5.5. Educación Inicial

Para comprender mejor este apartado se hace mención de un extracto del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito: Se toma la concepción de “Educación Inicial desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña”

(Secretaría de Educación Distrital, 2010, p.47). Se asume entonces a la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo de los mismos, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. Entonces, desde la educación inicial se persigue un acercamiento para garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas.

La educación inicial es un derecho de la primera infancia y es la que se imparte en jardines públicos y privados de los cero a los cinco años de edad y se continúa en los colegios privados o públicos de los tres a los seis años, siempre asumiendo la apuesta por ofrecer un lugar dotado de sentido y visibilización de los más pequeños y partiendo de sus características de desarrollo, gustos, significaciones de ser y estar en el mundo.

La educación inicial debe complementar al hogar, esto quiere decir que la escuela debe proporcionar las herramientas adecuadas al momento evolutivo de cada niño y niña, en este sentido es vital el papel del maestro quien se encarga de facilitar experiencias a los más pequeños, estas experiencias permiten la conexión de los niños con sus necesidades, intereses y motivaciones, y por medio de estas, el estudiante aprenda y se desarrolla integralmente

La educación inicial está organizada en dos ciclos: uno que va desde los cero a los tres años de edad y el otro desde los tres a los cinco años, este último tendrá continuidad en el ciclo uno propuesto desde la Secretaría de educación del distrito (de los cinco a los siete años).

5.5.1. Antecedentes históricos de la educación infantil en Colombia

Aunque el desarrollo de la educación inicial en nuestro país es tardío en relación con otros países latinoamericanos, se puede reconocer que actualmente existe mayor conciencia social de la importancia de esta etapa de vida, durante muchos años la atención, cuidado y educación del niño dependía solo de la familia, pero los cambios en el sistema socioeconómico

de nuestro país, obligaron a la madre a buscar un rol en el mercado laboral y por ende buscar instituciones donde su hijo tuviera la misma atención que en su hogar. Desde este hecho se concibe a la infancia como un periodo reservado al desarrollo y la preparación para el ingreso a la vida adulta, como período vital del desarrollo psico-biológico y social en el marco de los procesos educativos; cabe señalar que dentro de estos procesos es necesario reconocer la historia de la educación infantil como un marco para su entendimiento.

Dentro de los antecedentes históricos de la educación infantil en Colombia, (Cerda, 1996) define cuatro momentos para contextualizar esta investigación, primer momento parte desde inicios del siglo XX hasta finales de 1930, habla de un modelo asistencialista, se crean hospicios y orfanatos con influencia de corrientes europeas, con el objetivo fundamental de protección y cuidado, especialmente centrados en la niñez abandonada. Un segundo momento corresponde a los años (1931-1975) La educación infantil empieza a ser dirigida por religiosas con el aporte de Froebel y Montessori, Educación moralista, la educación pasa de ser netamente asistencialista a tener una intención pedagógica, a partir de lo anterior el Ministerio de Educación Pública define la Educación Infantil como aquella que recibe el niño entre los cinco y los siete años de edad, con el objetivo de crear hábitos necesarios para la vida, A partir de la (Ley 75, 1968) es creado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el objetivo de proveer protección al menor y procurar la estabilidad y bienestar familiar, un tercer momento dado en 1976 se da reconocimiento de educación preescolar creándose la división de Educación preescolar y educación especial, así mismo, aparece una versión de plan de estudios para la educación preescolar 1977 y 1978. Un cuarto momento desde 1991, con la ayuda de la (Ley 12, 1991) se ratifican los compromisos sobre los Derechos de la Niñez adoptadas por las Naciones Unidas, se adelantan dos planes: el Plan de Acción a favor de la Infancia y una nueva Constitución Política

que reconoce a los más pequeños y se compromete a con ellos a crear políticas acordes a la atención integral y da paso al grado obligatorio de educación preescolar que se implementará en los colegios públicos de todo el país.

Es así que, desde los diferentes programas, leyes y políticas se han fortalecido los esfuerzos por parte del estado para procurar un cambio en la mirada de la educación infantil no solo como etapa de vida de acuerdo al contexto en que crece, sino como una oportunidad para proyectar a futuro formas de pensar y estrategias a adelantar que permitan reflexionar constantemente sobre el rol socializador de la escuela.

En definitiva, los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia para brindar una orientación adecuada en cuanto a su desarrollo educativo, cultural y social. Para conseguir este fin, la presente investigación indagará sobre los sentidos y significados que le dan o que provienen de los niños y niñas ubicados en este ciclo vital de su desarrollo como seres activos e inmersos en un tejido social y en un espacio específico “la escuela”.

Desde lo desarrollado con anterioridad pensar en las categorías que emergen de la presente investigación permite tener mayor claridad hacia dónde va enfocado el pensamiento y formas de ver, comunicar, explorar los imaginarios que de escuela tienen los niños y niñas.

Las categorías de análisis que se definieron para esta investigación fueron: Percepción de la escuela y Sentido de la escuela.

5.6. Percepción de la escuela

Como el niño y la niña logra significar y construir un concepto en este caso específico sobre la escuela, hace pensar en las formas que él tiene para apropiarse de su contexto utilizando la percepción de su realidad como herramienta para crear ideas sobre su mundo.

En relación a lo anterior (Vargas, 1994) formula que “La percepción es el reconocimiento, interpretación y significación que cualquier sujeto hace para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p.49).

El niño y la niña a través de sus vivencias hacen conjeturas, idealiza, relaciona experiencias y sensaciones para luego transformarlas en conceptos que después utilizará para resolver diversas situaciones en su contexto cotidiano.

Como se ha dicho anteriormente, en el proceso de la percepción se usa referentes ideológicos y culturales que representan y expresan la realidad, estos a su vez son empleados en las diferentes experiencias cotidianas para organizar y reformular las representaciones que el niño y la niña realizan acerca de su medio. (Vargas, 1994) Los niños y las niñas al adquirir las formas culturales de su contexto por medio actividades colectivas, de la socialización, del juego, incorpora el uso de signos y herramientas que su entorno le provee, en este sentido uno de los aspectos vitales dentro del proceso de significación es el uso de lo comunicativo para interpretar la realidad, el lenguaje, en este caso es el medio por el cual el niño y la niña pueden manifestar la percepción que tienen de su cotidianidad.

El proceso de percepción comprende dos momentos: uno, la información del exterior, lo que se guarda en la memoria y dos, traspasar los límites de la información obtenida, ir más allá, con la finalidad de poder predecir sucesos en un futuro, los anteriores aspectos son de vital importancia para un niño ya que a partir de la elaboración de juicios donde él está en constante interacción con su medio, va construyendo vivencialmente conceptos de acuerdo a sus preferencias, prioridades y diferencias, de lo que el niño percibe va seleccionando lo que

realmente le importa dentro del contexto biológico, social, histórico y cultural.
(Vargas, 1994, p.49)

A sí mismo, lo percibido por el niño y la niña es identificado, seleccionado y de acuerdo a la experiencia es colocado dentro de lo que le da sentido a su mundo para luego adecuarlo, adaptarlo y manejarlo en su entorno; el grupo social en el que está inmerso el niño y la niña, influye notoriamente sobre la forma de percibir la realidad, ya que esta carga de ideas y representaciones son aprendidas y reproducidas por todos los sujetos sociales que interactúan en el círculo social del niño.

Al niño pertenecer a un grupo social la forma de percibir es relativa a la situación histórico-social que lo atraviese, ya que su medio de interacción se ubica espacio temporalmente y cada una de las experiencias que el niño o la niña sostenga dentro de ese entorno le formara un criterio, una idea, una hipótesis de lo que significa el mundo.

Entonces:

La escuela en este sentido debe ser percibida como un espacio libre que le permite al niño o niña desarrollarse integralmente de acuerdo a las representaciones e ideas que trae de su entorno social, familiar y cultural; es decir, el niño y el medio representan una unidad en la que se entrelazan elementos internos con los de la realidad exterior y esto a su vez le acerca a la forma de asumir la vida y colabora a proyectarse al futuro. (Amar, Abello, & Tirado, 2004, p.83)

5.6.1 Sentido de la escuela

Preguntarse por los significados que los niños y niñas tienen acerca de la escuela en la actualidad permite reconocer que a través del tiempo esta concepción ha variado, ya no se delega únicamente el valor de institución educativa, la que se le encargaba de transmitir el conocimiento, si no que ha pasado a otorgársele la oportunidad de experimentar y vivir el conocimiento de manera colectiva.

En relación con lo anterior, la escuela vista de este modo pasaría de ser un ente de instrucción para convertirse en un medio integrador de lo individual y lo social, donde la lectura que cada cual hace de su medio se evidencia en participación y generación de transformaciones dentro de su contexto, en cuanto a esta idea (Duschatzky, 1999) formula:

Si la escuela se erige como núcleo de sentidos es porque opera como campo de posibilidad como una suma de profundos quiebres de la vida social (...) la escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso del que de ella hacen los sujetos. (p.22)

Así, entonces, la escuela podría representar para los niños y niñas un lugar de encuentro, libertad, reconocimiento, aprendizaje y formación, donde se puede participar y tener la oportunidad de compartir experiencias por medio de la socialización, de las interacciones entre pares, de las formas de intercambiar sentimientos, de los modos de comunicarse y solucionar diversas situaciones, simultáneamente, la escuela debe motivar y movilizar sus prácticas hacia el desarrollo de conocimientos significativos en las vidas de los niñas y niños, debe tener en cuenta

las experiencias que con anterioridad han vivenciado los más pequeños ya que estas marcan el presente, el futuro de lo educativo y lo social.

Teniendo en cuenta que en la escuela los procesos de socialización que evidencian los más pequeños, surgen a partir del juego, este a su vez se conceptualiza como herramienta facilitadora, ya que mediante este, el niño expresa la concepción y la conexión con la realidad, utiliza el lenguaje junto a la imaginación para dar a conocer sus pensamientos y sentimientos, relata experiencias vividas en su entorno familiar, cultural y educativo; pues a partir del juego y las prácticas se va construyendo el mundo, la realidad y el lenguaje; debe entonces ofrecerse a los más pequeños la oportunidad y posibilidad de transitar por una escuela abierta y con rasgos participativos que a su vez le proporcione un soporte afectivo, respete la forma de decir, de hacer y así mismo como valor añadido tenga en cuenta el contexto cultural en el cual se desenvuelve cada niño y niña.

En cuanto a la experiencia vivida por los niños y niñas en los diversos planos de su desarrollo, conocerlos, supone una comprensión de que la escuela no puede reducirse a los aspectos curriculares, sino que debe tomar en cuenta las configuraciones de quienes la constituyen, supone también darles la palabra, escuchar sus voces y comprender la forma en que esta, toma sentido y se convierte en un espacio de la vida diaria.

En consonancia con lo tratado hasta este punto (Echavarría, 2002) señala: “La escuela es un espacio de interacción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y posibles transformaciones” (p.4). Incluir lo que el niño y la niña es, tomar su voz, reconocerla, puede generar en él mayor autonomía como sujeto de derechos, como ser social e histórico, puede encaminarlo hacia la oportunidad de reconocerse como sujeto protagónico de su proceso formativo y social.

6. Marco Metodológico

En un intento por develar y dilucidar cuáles son los imaginarios que los niños y niñas tienen sobre la escuela, este proyecto se enmarca en el paradigma de lo cualitativo, caracterizado por su interés particular en la comprensión e interpretación de las dinámicas que surgen en los escenarios sociales, emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para abordar los problemas socio-educativos y que en este caso particular se refieren a la escuela.

(Bogdan, 1987), define la metodología empleada por la investigación cualitativa como una herramienta que genera información descriptiva a partir de las propias palabras de la población partícipe, desde lo narrado, lo redactado y sus mismos comportamientos. En este sentido la investigación cualitativa es la que describe las interacciones de personas, eventos y situaciones observables, las relata tal cual son expresadas por los mismos participantes. Así mismo (Sandoval, 1996) aclara que:

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p.32)

De ahí que, desde lo cualitativo, el conocimiento sea una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, donde se hace necesario tener contacto con la realidad del otro para así llegar a entenderla.

Esta investigación se ubica dentro de un enfoque hermenéutico, ya que mediante esta propuesta permite observar e interpretar un hecho social o una realidad, en este sentido, la hermenéutica es un método comprensivo-interpretativo necesario para analizar símbolos y signos que cada ser humano usa para configurar sus experiencias, al respecto de esto Ricoeur (como se citó en Oñate, 2011) dice “el sujeto no se conoce a sí mismo directamente, sino tan sólo a través de los símbolos depositados en su memoria y en su imaginario por las grandes cultura” (p.36).

Dicho de otra manera, cada sujeto tiene consigo una carga de experiencias, historia y cultura, dependiendo al contexto en el que habita, donde su familia le hereda todo un legado de creencias y costumbres que definen parte de su realidad.

Al respecto (Odman, 1988) afirma que el objetivo de la hermenéutica se relaciona con el aumento de la comprensión de otras culturas y poblaciones teniendo en cuenta una perspectiva histórica y el análisis del sentido del discurso y sus cargas simbólicas.

Con esto se quiere decir que la percepción del mundo se verá enriquecida de acuerdo al intercambio de experiencias significativas que se logren en el mismo, ya que estas se generan a través del medio lingüístico (Carcamo, 2005). Para Ricoeur (como se citó en Oñate, 2011) la hermenéutica se define como la “teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p.65). Habría que decir también que la hermenéutica procura comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual, tratando de traspasar las palabras contenidas en un discurso para lograr captar el sentido de estas.

El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo, donde los elementos que posee el contexto del sujeto se rescatan sobre aquellos hechos externos a él, en este sentido es fundamental el proceso de interpretación, en donde los datos textuales no deben quedarse como datos sino que deben trascender del texto a interpretar, para esto, debe darse un proceso de re-interpretación donde el intérprete logre un nivel de abstracción tal que pueda generarse el sentido de donde surge dicho texto.

Para que el análisis hermenéutico se logre se debe tomar como punto de partida la sensibilidad para dejarse decir algo por el discurso del otro, para conocerle y comprenderle en y desde su lenguaje, a esto es lo que Ricoeur llama hermenéutica primaria ya que con esta se alcanzan dos objetivos: por un lado, se logra respetar el carácter específico del mundo simbólico y por otro se consigue pensar a partir del símbolo. En otras palabras la hermenéutica permite reconocer la posibilidad de interpretar cualquier texto en dos formas la primera como una interpretación literal y la segunda como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto, dentro de este proceso de entendimiento la temporalidad juega un papel fundamental ya que las experiencias del sujeto están determinadas en un tiempo o contexto temporal, por esto al intentar hacer una lectura del otro se debe comprender en un doble sentido, significa leer no solo al otro sino también a nosotros mismos.

Lo planteado anteriormente conlleva a visualizar una condición histórica del sujeto que interpreta una realidad, además supone reconocer el contexto propio de quien re-interpreta para lograr acercarse al entendimiento en su contexto original, de manera que la tarea metodológica del intérprete no solo radica en ahondar en el objeto a interpretar, sino en descubrir maneras prácticas y entendibles entre la interacción de su propio contexto y el significado del texto del cual es portador. Es en la interacción entre el investigador y los sujetos de su investigación, que

se produce un saber sobre sí mismos, introduciendo al investigador en un campo de reflexión compartida, donde el lenguaje como límite nos dirá aquello que se quiera o pueda contar de su experiencia.

Lo dicho hasta aquí supone que desde este enfoque se pretende rescatar las voces de los actores principales del proceso educativo, en este caso específico los niños y las niñas del colegio sotavento, quienes muestran una producción incesante de significaciones sobre el sentido de la escuela desde sus propias vivencias, en este punto las experiencias que los niños y niñas obtienen durante su paso por la escuela les permite configurar lenguajes, signos, símbolos que luego usarán para explicitar su contexto. Para este fin la hermenéutica podría captar el verdadero sentido mediante medios de verificación tales como ver, leer, escuchar y hasta sentir la verdad del emisor.

La hermenéutica por ser un enfoque comprensivo-interpretativo permite dilucidar un camino revelador de sentidos que permanecen en acciones y discursos de los sujetos investigados en este caso los niños y las niñas de 5 y 6 años del colegio Sotavento quienes, a partir de sus propias descripciones de la realidad escolar, de su conocimiento cultural, de sus vivencias, mostrarán sus relatos, sus formas de pensamiento y su comprensión del mundo. Por esto resulta valioso investigar sobre imaginarios ya que se abre una oportunidad de visibilizar cómo las percepciones y construcciones de la realidad colaboran en la formación de la vida de los más pequeños, a su vez, le dan una mirada más incluyente y movilizadora hacia la participación de los niños dentro de un ambiente socializador.

En consonancia con la propuesta de comprensión-interpretación de los imaginarios, el enfoque hermenéutico hace énfasis en la interpretación de los hechos de la cotidianidad de los niños y niñas en un espacio determinado como la escuela, va más allá de interpretar las palabras

y enunciados que surgen, pretende dar cuenta de la realidad observada en los sujetos involucrados, de cómo transforman su cotidianidad, permite desentrañar las interacciones a partir del sentido que los niños y niñas tiene de su mundo y la comprensión de sus experiencias particulares, propone una búsqueda de instrumentos acordes que permitan la expresión de los niños y niñas dentro de su entorno, para poder re-interpretar, como el niño lee su contexto, lo acomoda y lo transforma.

6.1. Contexto

Para esta investigación se tomó la IED Sotavento como referencia la cual está ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, es la tercera localidad más extensa después de las localidades de Sumapaz y Usme. Cuenta con una población aproximada de 713.764 habitantes, según datos del DANE correspondientes al año de 2005, está compuesta por grupos indígenas, campesinos, afro-descendientes, entre otros. 360 barrios integran esta localidad con 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana y 9.555 en rural). La dinámica cultural de la localidad se caracteriza por su diversidad, reflejo de su composición social y multicultural.

6.1.1. Ubicación del colegio

La IED Colegio Sotavento, como su nombre lo indica es una Institución de educación distrital. Preescolar, básica primaria y secundaria Mixto. El Colegio se encuentra ubicado en el Barrio Sotavento dirección Calle 73 #16f-35 sur de la Localidad Ciudad Bolívar, a su alrededor se encuentran los barrios Candelaria San Francisco, Vista Hermosa, Sierra Morena, Paraíso, Tesoro (Ampliación de Arabia), Juan José Rondón, San Joaquín, Vista Hermosa, Villa Gloria.

Por otra parte, es importante anotar que solo en la jornada de la tarde se da primera infancia y primaria, donde se cuenta con la atención de niños y niñas en dos (2) aulas de clase, transición 1 y 2 con las que cuenta el colegio, los niños y niñas del colegio tienen un horario de

12:35pm a 5:40pm de lunes a viernes, los espacios están destinados según su uso: baño, comedor, salones y cancha de fútbol.

La IED Colegio Sotavento atiende a población en condición de discapacidad desde un enfoque de derechos que promueve una mejor calidad de vida para estas personas. Su accionar está fundamentado en el marco legal colombiano el cual se establece desde la (Constitución Política de Colombia 1991, 2016) en sus Artículos 13, 44, 47, 48, el derecho de las personas con discapacidad a participar con igualdad de oportunidades y la obligación del estado con esta población.

A nivel local, Ciudad Bolívar cuenta con una amplia gama de servicios para primera infancia, ofrecidos por instituciones públicas y privadas, los cuales abren espacios para el desarrollo integral de la primera infancia en vinculación con las familias. Como la biblioteca Distrital Gabriel García Márquez y dos bibliotecas comunitarias ubicadas una en la Estrella Mirador y en la Arabia la cual es también casa de la cultura. La Secretaría Distrital de Integración Social (S.D.I.S), Así mismo, la localidad cuenta con una gran cantidad de jardines infantiles, la mayoría de ellos acompañados o administrados por la S.D.I.S con el objetivo de garantizar la atención integral brindada a la primera infancia con óptima calidad. Como actor de carácter privado se encuentra entre otras, la Fundación Pacto esperanza, la cual “brinda apoyo en refuerzo escolar y fortalecimiento de valores a los niños y niñas en alto grado de vulnerabilidad y en condiciones especiales”.

6.1.2. Participantes

Para esta investigación se tomó a la IED Sotavento, de donde se seleccionaron los cursos transición 1 y transición 2, cada uno con 30 estudiantes, que asisten a clases en la jornada de la

tarde, de los cuales de 23 son niñas y 37 niños, cuyas edades están entre los 5 y 6 años, pertenecientes al ciclo I.

Dentro de la muestra se seleccionaron a 7 estudiantes escogidos de los dos cursos, se tomó 2 niños y 1 niña del grado transición 1 y 2 niños y 2 niñas del grado transición 2, la selección de los participantes se hizo de manera aleatoria dentro de los grupos de transición con niños y niñas que cumplieran con el requisito de la edad, para trabajar con ellos se hizo una citación a los acudientes de los niños seleccionados para informarles sobre el proceso investigativo, luego se hizo la firma de los consentimientos informados, permitiéndose así el inicio de la investigación.

Cabe destacar que durante la investigación siempre se mantuvo una actitud ética basada en el respeto y el reconocimiento del periodo evolutivo de los niños y niñas, sus ideas fueron valoradas y tenidas en cuenta en cada encuentro o reunión, usando siempre un lenguaje acorde a la comprensión de los niños y niñas y unas estrategias que incluyeran expresión artística para movilizar sus discursos.

Se realizaron 2 encuentros iniciales para sensibilizar y movilizar a los niños y niñas sobre sus emociones y dar a conocer el tema de la investigación, el primer encuentro tenían como propósito explicar a los niños y niñas que se iba a hacer una investigación junto con ellos, donde a partir de sus relatos contarían sus percepciones y experiencias vividas en la escuela, en el segundo encuentro se dejó evidencia de su aceptación para colaborar en el proceso por medio de firmas o símbolos que les representaran su disposición a participar en los diversos momentos de la investigación. (Ver anexo 1)

6.1.3. Instrumentos desarrollados en esta investigación

Dentro del diseño metodológico las estrategias que se tendrán en cuenta para movilizar el pensamiento en los niños y las niñas serán los relatos, narrativas, experiencias previas y la que surgen desde las diferentes actividades elaboradas y guiadas para conseguir la percepción, sentimientos y acciones de los sujetos implicados en la investigación, para que así se pueda hacer una lectura de realidad y una re-interpretación del discurso que posee cada individuo que está en contacto con un grupo determinado socialmente dentro de la escuela, de acuerdo a esto, dentro del diseño de los instrumentos se debe posibilitar el interactuar y participar por parte de los niños y niñas en actividades llamativas que hagan fluir sus ideas y emociones, para lo cual se emplearan técnicas de generación de información y técnicas de registro.

Estas técnicas se describen a continuación:

6.1.4. Grupo focal

Se trata de un grupo seleccionado alrededor de ocho a doce integrantes que se reúnen con un investigador para discutir y comentar un tema en particular o de interés.

Al trabajar grupos focales con niños debe tenerse en cuenta su singularidad, nivel madurativo y las estrategias para trabajar con estos grupos deben presentarse de manera motivante, que permita la interacción natural entre el investigador y los participantes, al respecto (Gómez, 2012) refiere:

Al usar grupo focales con niños, se debe usar un lenguaje adecuado para los miembros del grupo, formular preguntas con la mayor claridad posible, adoptar una escucha activa en relación a los mismos, respetar lo que se dice y relacionar los temas que aparezcan con otro interés para la investigación, no interrumpir o

rechazar lo que se dice o adoptar una posición física fuerte en las sesiones o encuentros. (p.49)

Acorde con lo anterior, los grupos focales con niños posibilitan reconocer los saberes y experiencias que poseen los niños y niñas de su mundo, permite indagar acerca de sus sentimientos, opiniones, intereses, preferencias y discrepancias sobre el contexto que le presenta su círculo social, el conocimiento de su sentir permite crear esquemas de su pensamiento complejo, de cómo se forma, configuran ideas sobre su identidad y se desarrolla su personalidad.

La finalidad del grupo focal trabajado desde esta investigación fue utilizarlo como medio para generar una comprensión más profunda acerca de la experiencia escolar de los niños y niñas, sus actitudes, percepciones, sentimientos, opiniones relacionadas a la escuela.

Para esta técnica se eligió al azar un grupo de siete (7) estudiantes de los grados transición, dos niños y una niña de transición 1 y dos niños y dos niñas de transición 2, se desarrolló este encuentro con los niños dentro de la misma jornada escolar, en un lugar diferente a su aula regular, tuvo como duración aproximadamente una hora, fue dirigida por una docente que los estudiantes no conocían mucho que hizo las veces de moderadora, dentro de la sesión con los niños y niñas se les explicó la metodología a trabajar usando preguntas sencillas que ellos responderían de manera organizada, creando un ambiente de confianza, seguridad y cuidando siempre de respetar sus ideas, opiniones y espontaneidad.

Cabe aclarar el uso de unas actividades lúdicas grupales e individuales usadas para recoger información y colaborar con los siguientes instrumentos de recolección de datos es necesario reconocer que estas actividades dieron cabida a los discursos que emergieron de los niños y las niñas, se aclara que se mantiene para todas las sesiones la misma cantidad y conformación del grupo muestra usado para el grupo focal.

Dentro del contexto del niño y niña del colegio sotavento se dio lugar a una serie de actividades lúdicas enfocadas hacia la sensibilidad y el afloramiento de sentimientos, percepciones, ideas, significados y experiencias sobre la escuela.

Se inició con un taller sobre emociones que buscaba sensibilizar y preparar a los niños sobre el tema de sentimientos y emociones, se trabajó con la ayuda de un cuento “el monstruo de los colores” de (Llenas, 2012), seguido de este se dio lugar a un segundo taller enfocado hacia lo artístico aprovechando materiales de su entorno para elaborar una manualidad que representara sus sentimientos y experiencias cotidianas, un tercer taller dirigido a reconocer el tema de investigación, para lo que se utilizó la proyección de un cuento “Tibili, el niño que no quería ir a la escuela” de (Léonard & Prigent, 2014), desde aquí quería determinarse qué tipo de interacciones se da en el grupo de niños y niñas de acuerdo a un tema en particular, la escuela.

Un cuarto taller orientado a reconocer todos los lugares del colegio por medio de un recorrido o visita guiada por la investigadora, resultado de este taller se da un conversatorio grupal sobre sus espacios favoritos y los que no lo son tanto, que arroja como resultado un dibujo, luego de esto se hace un acercamiento individual a cada participante para ahondar acerca del significado de sus dibujos (conversatorio individual). El quinto taller encaminado hacia el recuerdo de experiencias sobre la escuela llamado “ruleta de las emociones” donde cada estudiante giraba la ruleta e iba relatando sus sentires y experiencias dentro del colegio, apoyando este taller surge un mural donde los niños plasman por medio de dibujos y pintura sus sentimientos sobre la escuela, un sexto taller dirigido hacia el reconocimiento de las dinámicas vividas por los estudiantes sobre la escuela, “juego de roles” aquí se adecuo un lugar en la institución para que ellos jugaran al colegio, actividad que invitaba a los niños y niñas a adoptar posiciones y roles observados y vividos sobre la escuela y un último taller guiado hacia la

creación de un cuento sobre la escuela, donde el investigador iniciaba y cada niño debía continuarlo, para complementar la información obtenida hasta este momento, se realizan (2) sesiones de observación a los participantes durante el descanso, y una sesión de observación de juego libre. (Ver anexo 2)

Las anteriores actividades permiten recoger suficiente información a partir de los relatos, discursos y experiencias provenientes de los niños y las niñas, a su vez permiten que desde allí se despierte la conciencia emocional y los lleve a crear, debatir y expresar lo que sienten.

A partir de lo anterior se especifica los siguientes instrumentos que se trabajaron durante los talleres con los niños y niñas:

6.1.5. La observación participante

(Velasco & Díaz, 1997) Afirman que:

La observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador.
(p.15)

Partiendo del concepto anterior, en esta investigación se tendrá en cuenta las interacciones con los niños y las niñas como un espacio para compartir con ellos y a partir de la observación, dar sentido a los elementos observados teniendo en cuenta el significado que cada sujeto le atribuye a su experiencia.

Para este propósito se trabajó en actividades que permitieran hacer fluir espontáneamente la naturaleza del niño, estrategias enfocadas a conocer sentimientos, emociones y actitudes de los niños y niñas, donde el investigador proponía unas actividades (ver anexo 2) que los participantes seguían y desde allí poder vislumbrar sus ideas, percepciones, significados sobre su contexto escolar.

6.1.6. Observación no participante

Se entiende como la que se da en unos tiempos específicos en donde el investigador no es el que genera los acontecimientos que viven los sujetos, sino que busca ubicarse dentro de la realidad sociocultural que se pretende estudiar (Sandoval, 1996).

En la presente investigación lo anterior no indica distanciamiento ni de los sujetos observados ni del observador, tan solo toma una leve distancia para poder reflexionar y así lograr una interpretación más precisa dentro del contexto escolar de los niños y las niñas de transición, para este fin se observaron tres momentos: uno de juego libre y dos de descanso.

Para generar mayor veracidad a la información recibida de estas observaciones se optó por elegir un observador que no fuera el investigador, esta acción la realizó una profesional de acompañamiento escolar de la institución (auxiliar) quien conoce a los niños, el tema investigativo y es una figura neutral para realizar las sesiones de observación.

Durante las observaciones, la información o aspectos a seguir se registraron en un formato de observación. (Ver anexo 3), cuyo objetivo principal es registrar de forma descriptiva e interpretativa lo que sucede en las sesiones, específicamente el registro de observación permite: reflexionar sobre las acciones realizadas, las actitudes y conductas de los individuos observados para posteriormente servir de base para elaborar informes, evaluaciones, memoria final de prácticas, sistematización, describir el contexto.

6.1.7. Conversatorios

Para esta investigación la palabra conversatorios tomará de base a la entrevista de tipo informal o no estructurada, puesto que al ser flexible y dinámica se constituye en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado.

(Mella, 1998) En este caso al tratarse de la población a la que se investiga, niños y niñas de educación inicial, estos discursos favorecen la verbalización de sus sentimientos y vivencias, aunque se puede presentar una narrativa poco fluida por lo tanto tratará de relacionarse algunos extractos de los relatos o conversaciones para ser analizados de acuerdo al entorno de cada estudiante.

Con el fin de motivar estos conversatorios se hizo uso de actividades como juego de roles que tenía la finalidad de recrear cualquier espacio del colegio, al que los niños eligieron jugar al salón de clases, en esta actividad se buscaba que los niños y niñas participaran conforme al rol que ellos prefieran dentro de las dinámicas del colegio.

En otro momento se realizó una visita guiada al colegio para reconocer sus espacios, lugares compartidos y funciones, a partir de esta actividad se creó una conversación con los niños y niñas donde pudieran expresar esas emociones, sentimientos, actitudes y percepciones sobre los diferentes lugares del colegio; seguido de esto se realizó un dibujo de su lugar favorito en la escuela. Se finalizó esta estrategia utilizando un conversatorio de tipo individual para profundizar en aspectos de percepciones y vivencias a partir de sus dibujos.

Por último, se procedió a generar una actividad de creación de un cuento donde la investigadora proponía un inicio y cada participante seguía contando el cuento desde su capacidad imaginante.

La finalidad de este instrumento era evidenciar los discursos de los niños y niñas y como a partir de los encuentros, iban relatando su corta experiencia escolar, la iban contrastando con la de sus pares, se rescata de estos instrumentos la posibilidad de dejar ser al niño sin interferir en sus diálogos y actuaciones, permitiendo que emergieran sus voces, expectativas, necesidades, sentimientos, actitudes, percepciones y significados de lo que llamamos escuela.

7. Análisis de la Información

El propósito principal de este capítulo es describir como se organizó y analizó la información recolectada en torno a los imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela como una categoría previa de análisis, además refiere como se estructuró el análisis a partir de los diferentes instrumentos de recolección de información, los cuales fueron organizados a través de matrices que buscaron reconocer los elementos más significativos que dieran respuesta a la pregunta de investigación. Ver Anexo 4 y 5.

Lo anterior colabora a hacer un acercamiento interpretativo hacia los objetivos propuestos sobre esta investigación y a su vez suscita algunas conclusiones respecto al proceso investigativo.

Este análisis de la información se desarrolló en tres momentos:

El primer momento surge luego de aplicar los instrumentos al grupo investigado (niños y niñas de cinco años). Se organizó la información de acuerdo a la categoría primaria “imaginarios sobre la escuela” y se comenzó a colocar la información en matrices. Esto se hizo con cada instrumento. Aquí se genera un primer acercamiento hacia las expresiones dadas por los actores participantes de la investigación sobre el objeto de estudio.

En el segundo momento se describe los hallazgos encontrados teniendo en cuenta la categoría principal “imaginarios sobre la escuela” a través de actitudes, sentimientos, percepciones, experiencias y la lectura que los niños y las niñas daban sobre la escuela. Todo esto encontrado y soportado por cada uno de los instrumentos de recolección de la información usado con los participantes de la investigación.

El tercer momento apoyado desde el ejercicio narrativo donde se lleva a cabo la interpretación y emergen unas subcategorías que responden a los elementos que constituyen la categoría principal.

A través de la organización y el análisis de la información se evidencia dos categorías principales “Percepción de la escuela” de donde emergen las subcategorías: representación física de la escuela y espacio de libertad, una segunda categoría “Sentido de la escuela” con las subcategorías: espacio de socialización, espacio para el aprendizaje y espacio para llegar a acuerdos y solucionar conflictos.

7.1. Interpretación de resultados

Después de organizar rigurosamente la información recopilada por cada uno de los instrumentos aplicados a los participantes de la investigación, y como se mencionó en la metodología, las siguientes páginas contienen el análisis de las subcategorías que emergieron de la categoría principal “imaginarios sobre la escuela” que elaboraron los niños y niñas del grado transición del colegio Sotavento.

A continuación, se muestra la categoría principal y las subcategorías emergentes luego del proceso de análisis de la información.

Tabla 1.

Categorías de análisis

Categoría Principal	Elementos Constitutivos	Subcategorías de Análisis
Imaginarios Sobre la Escuela	Percepción de la Escuela	Representación Física
		Lugar De Libertad Y Tranquilidad
	Sentido de la Escuela	Espacio de aprendizaje
		Espacio de socialización
		Espacio para llegar a acuerdos y
		solucionar conflictos

7.1.1 Percepción de la escuela

Esta categoría surge en evidencia de como los niños y niñas ven la escuela, lo que observan en ella les agrada, los motiva o al contrario los desmotiva, es algo más que un espacio cerrado con rejas, es un lugar de encuentro con él mismo y con el otro, es un medio donde puede expresarse a través de sentimientos, actitudes, ideas y a la vez denota felicidad, amor, miedo, angustia o conflicto.

Para clarificar la idea anterior es importante considerar al lenguaje como herramienta fundamental para que el niño o niña ponga en manifiesto la interpretación que hace de la realidad, sirve como medio para reconocer sus ideas y percepciones y apoya el proceso de organización de su pensamiento concreto, en palabras de (Cassany, 2001):

La lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben

el mundo nuestros coterráneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros. (p.36)

Con lo anterior, como expresan los niños y las niñas su realidad, su mundo, la carga cultural que trae de su familia permite reconocer y fortalecer procesos en su desarrollo a partir de sus vivencias y formas de comunicación; expresiones como “a mí me gusta porque es muy chévere el colegio” (Sara, 5 años)

es “lindo”, “bonito” (Jeissler, 5 años)

es un lugar “chévere” (Andrés, 5 años)

“es divertido” (Isabella, 5 años),

“dibuje el colegio, amigos, (con risa) lagartijas en el techo, amigos, corazones, porque me gusta el colegio, afuera el patio, porque se puede jugar y todo eso” (Juan, 5 años).

Los anteriores fragmentos son ejemplos de la percepción que tienen los niños y niñas sobre su colegio y que son concepciones fundamentales a la hora de organizar cualquier actividad pensada para ellos, como ven la escuela los niños y niñas va formando una idea de sociedad, de colectividad, a partir de una serie de experiencias vividas, el niño y la niña demuestra el lugar que ocupa la escuela y colabora a configurar el pensamiento del niño desde la realidad de su cotidianidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia y observación a los niños y niñas en escenarios diferentes al aula de clase, permite demostrar que la escuela podría entenderse como un lugar donde aprenden a tener un poco más de autonomía, ya que allí no está mamá y papá guiando y resolviendo por el niño y la niña cualquier situación, a la hora del descanso por ejemplo, los niños muestran que deben defenderse en diversas situaciones (balones, niños

saltando lazo, gritos, empujones), generando herramientas de defensa que les permiten compartir un espacio con sus pares y con otros más grandes (primaria).



Imagen I. percepción de la escuela

A su vez, se muestra en ese “lindo”, “chévere” “divertido” al que se refieren los niños y niñas, que no han estructurado aún un pensamiento formal de la misma, para ellos la escuela solo es un lugar diferente al jardín (más cercano a su hogar) y la casa es solo un lugar un poco más seguro, pero sin todos sus compañeros.

Desde el análisis general de los instrumentos se podría afirmar que la escuela para los niños y niñas inicialmente es el cambio de espacio de jardín y luego se va configurando como el lugar donde pasan gran parte del día, allí juegan aprenden y comparten.

7.1.1.1 Representación Física

Dentro de esta subcategoría se encuentra apoyado lo arrojado por el grupo focal donde denota a la escuela como un espacio agradable, físicamente “lindo”, “bonito”, un espacio donde les gusta estar porque es “chévere”, “es divertido”, “a mí me gusta porque es muy chévere el colegio”, prueba de esto se da al momento de indagar sobre la escuela como un espacio físico donde la percepción de los niños y niñas es de observadores críticos, no pierden ningún detalle de este lugar, nombran espacios en los cuales pueden acceder y los que no tienen el alcance los llena de inquietud, arrojan opiniones en cuanto que debería ser colocado dentro de la escuela para que fuera más “divertida”, hablan de las mejoras a la institución, por ejemplo, en los salones en cuanto al mantenimiento, decoración, “yo le podría un árbol”, “pintar los salones”, “decorar todo el colegio cuando sea navidad”, hablan también de lo que le falta al colegio determinándolo desde su espacio favorito “el patio del recreo” evocando que debería disponerse de una zona con juguetes y de un parque infantil, “que pusieran los juguetes allá para el descanso”, “que tuviera juguetes en el patio”, “que tuviera columpio”, “que tuviera tobogán y todo como en un parque”.

Lo encontrado en el instrumento llamado conversatorios hace alusión sobre la manera en que los niños se comunican con sus pares y con el adulto, los niños y niñas se expresan de manera espontánea, natural, siempre desde sus saberes propios y desde la experiencia, comentan sobre sus lugares favoritos, miedos e inseguridades.

Para ahondar en los hallazgos en los conversatorios se hace necesario recordar que se realizaron dos tipos de conversatorios uno grupal y dos individuales, donde el conversatorio grupal se dirigió a la realización de una actividad de dibujo sobre el colegio de donde se puede rescatar los siguientes diálogos para apoyar esta categoría, “Sii yo voy a dibujar mi colegio y mis amigos”, “A mí me gusta el juego que está en la carpa azul”, “Yo voy a dibujarme bailando en el patio con mi amiga juliana”, “Yo estoy dibujando mi salón”, “Yo voy a dibujarme en el salón con mi amigo Nicolás jugando a las corridas” , “Yo voy a dibujar mis juguetes”.

Lo hallado en los conversatorios individuales invita a reconocer por medio de las respuestas de los niños y niñas su pensamiento y percepción del lugar físico al que nombran como de mayor importancia sobre otros, “el patio del descanso”, “el salón” a través de sus narraciones y explicaciones sobre sus dibujos lo determinan como lugares privilegiados para la interacción y hacen posible la generación de diálogos desde sus saberes.



“me dibuje a mí con las colchonetas, si porque me gusta estar con eso” (Joseph, 5 años).

Imagen II. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.



“dibuje el colegio, amigos, (con risa) lagartijas en el techo, amigos, corazones, porque me gusta el colegio, afuera el patio, porque se puede jugar y todo eso” (Juan, 5 años).

Imagen III. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.



“dibujé a mis compañeros, esta eres tú y esta es Yaritza, hice todas las pistas y el parque, que es mi lugar favorito...es todo el patio y estamos todos jugando y tú nos estas protegiendo, porque muchos corren” (Sara, 5 años).

Imagen IV. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.



“el descanso, porque es para descansar y comprar”, “esta soy yo y esta es Derlin, solo que estamos bailando y mi pelo cruza por aquí, y por aquí y entonces esa es la cosa que la profe morada (docente de apoyo) nos dijo que traigamos para bailar así...en el allá, donde mi profe en el salón” (Yerli, 5 años).

Imagen V. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.



“dibuje a usted...dibuje una calabaza que tiene bigotes, y dibuje un sol de varios colores y a mi papa...y una mariposa...a mí me gusta el salón, porque hacemos mucho de trabajar y escribir para poder escribir cuando seamos grandes...a leer, a que aprendan a escribir, para que sean letras que son del colegio...para estudiar y aprenderme las vocales” (Sergio, 5 años)

Imagen VI. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.



“Dibuje el colegio, una mariposa, un carro y otro carro, también dibuje un submarino, el patio y la biblioteca, porque me gustan muchos juegos que hay ahí” (Andrés, 5 años).

Imagen VII. Percepción del lugar físico que habitan los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.

En el segundo conversatorio individual que se realizó con los niños y niñas al relatar un cuento en el cual cada estudiante debía continuarlo, se halla información acerca de sus sentimientos y emociones, fragmentos como *“Le dio miedo...porque conoció muchos amigos y les daba miedo que le pegaban o sean bruscos y no los respeten y les peguen...” (Yerli, 5 años), “Era un niño feliz, feliz porque le gustaba la escuela le gustaba estudiar, le gustaba salir a descanso” (Sara, 5 años).*

Lo anterior hace alusión hacia la experiencia previa que el niño había tenido en anteriores instituciones escolares, de donde surge infinidad de inquietudes, expectativas hacia el inicio de un nuevo año escolar, en un lugar más grande, tiene que enfrentarse a un grupo más numeroso de compañeros, debe comenzar a constituir su personalidad, esto representa el grado de razonamiento que el niño y niña tiene al hacer conjeturas de posibles impactos a su vida presente y futura desde la visión anterior positiva o negativa sobre la escuela.

Es primordial reconocer que los sentimientos y emociones vividas por los niños y niñas repercuten en los espacios escolares esto se muestra también en las sesiones de los talleres realizados y donde se realizó la observación como técnica de recolección de información de aquí se rescata la facultad que poseen los niños para expresar lo que sienten, piensan, desean y les interesa, estos sentimientos demuestran estar ligados a una serie de acontecimientos personales-familiares e influyen en su estado anímico en la permanencia en su jornada escolar. Reconocer lo que la escuela representa para un niño de cinco años es un reto para el sistema educativo, desde lo cual debe darse una mirada más incluyente y participativa, en cuanto a la forma en que se armoniza sus sentimientos y expectativas con la labor social de la escuela.

En relación a lo anterior (Gadotti, 2007) resalta:

La escuela es un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo, y es que, incluso cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente. Maestros, alumnos, obreros, directores, cada uno intentando hacer lo que les parece más apropiado. (p.9)

En el sentido de construir una imagen de la escuela aparecen en este caso los lugares preferidos por los niños y las niñas, la mayoría gustan del patio de su descanso por ser un lugar abierto, su salón de clase esta en segundo lugar por ser un lugar dedicado netamente para aprender y realizar actividades o tareas como los niños y niñas las llaman.

Así, estos lugares nos muestran espacios de encuentro y surgimiento de sentimientos y emociones como miedo, alegría, discusiones, peleas, golpes. Se manifiesta también como un lugar grande para jugar, correr, hablar y compartir, podrían nombrarse como espacios vitales para vivir en comunidad.

Hablar de la escuela como espacio físico es abordar un todo para ellos, ahí están en sus dibujos plasmados esos “lugares” agradables y esos “no tan agradables”, lo cual tiene que ver mucho con el sentimiento de seguridad o tranquilidad que se vive en cada espacio, y la cantidad de adultos que lo pueden estar observando y de eso también depende su comportamiento.

Por ende, La escuela para los niños y niñas es eso, es patio, es salones de los demás y salón propio (el mejor), es cancha, es profesoras y es afinidad con esos adultos que todo el tiempo están allí, es el señor de la portería y los que reparten el refrigerio; es un conjunto de todo donde cayendo la tarde los papás o cuidadores vienen por ellos para llevarlos a casa.

7.1.1.2. Espacio de libertad

Esta subcategoría se armoniza con la percepción que tienen los niños y las niñas sobre la escuela como un espacio vital de convivencia, aquí se evidencia como los discursos de los niños y niñas aparece de nuevo “el descanso” como espacio del día favorito ya que en este pueden “jugar”, el juego es considerado como una expresión de libertad. Es aquí en este espacio donde los niños y niñas construyen reglas de convivencia, las pueden flexibilizar de acuerdo a la situación, pueden realizar sus verdaderos intereses sin la mirada del adulto, en el descanso pueden ser ellos mismos.

En concordancia con lo anterior (Meneses & Monge, 2001) señalan:

La acción de jugar es auto motivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos. El juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas son autodefinidas, la actividad es espontánea e

individual. Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante (p.113).

Esto se evidencia en las sesiones de observación no participante a dos descansos de los niños y niñas de transición, donde comenta el observador que los niños y niñas corren con total libertad por el patio del descanso, se les ve felices, riendo, muy activos, comparten diversos juegos, se muestra como un espacio de reunión donde los niños y niñas se buscan para compartir, entablar lazos de amistad.

Además del juego, existe otro aspecto dentro de esta subcategoría que hace que la escuela sea vista como un espacio de libertad para un niño y es la concebida como un escape de casa, un dejar de lado las problemáticas familiares que provienen de las dinámicas que vienen de casa y que afectan emocionalmente a los niños y niñas, esto se evidencia en los extractos que se encontraron en los conversatorios en caso específico en el conversatorio individual sobre el dibujo de su lugar favorito del colegio.

“es que a mí me gusta aquí porque en mi casa mis hermanas me fastidian siempre, me pegan, aquí estoy bien” (Isabella, 5 años). Este es un sentir colectivo, los niños manifiestan que la escuela es más segura y tranquila que su casa, allí las responsabilidades son individuales más que colectivas y el trabajo es colectivo no solo individual.

“porque juegan mucho...porque los papás se van a trabajar y nosotros quedamos allá solos en la casa” (Juan, 5 años). La figura del docente no es temporal es fija y eso genera tranquilidad aun cuando este en una actividad en el patio saben dónde está la maestra, o tiene siempre a un adulto cerca que les brinda protección y escucha, en casa no siempre pasa.

“si... porque la profe nos pone a hacer tareas, me gusta mi colegio, me siento bien, es chévere, me gusta aquí porque no me molestan como en la casa” (Andrés, 5 años). Siempre hay una actividad o un ejercicio que desarrollar o un amigo con quien compartir, lo que para ellos es muy agradable, aunque en la medida que van subiendo de nivel esto ya no es tan agradable porque se configura como la mayor rutina de la escuela.

Por otro lado, surgen dentro de esta subcategoría elementos emotivos y con carga de sentimientos marcados hacia el amor y la amistad. En los diversos talleres sobre emociones y en los registros de observación se pudo evidenciar extractos que llevan al afloramiento de estos sentimientos, donde los niños aluden a su representación sobre el amor y lo demuestran en expresiones artísticas y verbales, a los niños y niñas parece no importarles que los demás sepan sus sentimientos e ideas y las expresan con total tranquilidad.

“A mí me gusta Yuliana, porque ella se porta juiciosa”, “está enamorado de Yuliana... (Risas)” (Joseph, 5 años)

“Me gusta Sara, porque es juiciosa” (Jeissler, 5 años)

De acuerdo con lo expresado anteriormente la escuela toma un lugar de suma importancia dentro del proceso de desarrollo del niño y la niña al permitir el reconocimiento de sus emociones y sentimientos sobre determinadas circunstancias, además para el niño, la escuela, ofrece el contacto con la realidad a partir de sus experiencias que surgen desde sus relaciones.

Además, la escuela como un espacio libre le permite al niño y la niña formarse de manera integral respetando las representaciones que tiene de su entorno familiar, social y cultural y a su vez lo ayuda a proyectarse hacia el futuro. Aquí se fortalecen lazos de amistad no solo entre los niños también con sus familias y estas a su vez se consolidan o debilitan fuera de la escuela, por

lo tanto, este espacio de libertad que surge del análisis hace referencia a todos los lugares que configuran la misma y su impacto fuera de ella.

7.2. Sentido de la escuela

La escuela es significada por los niños y las niñas como un espacio integrador de lo individual y lo social, aparece como un lugar donde los niños y niñas pueden expresarse como ellos son, los conecta con el otro, comparte saberes y sentimientos. En este sentido la escuela es para los niños y niñas un lugar de encuentro, libertad, reconocimiento, aprendizaje y formación.

Al reconocer el niño el sentido que la escuela tiene para él, lo moviliza a reconocer su subjetividad, lo vincula con la vida social, histórica y cultural de la sociedad a la pertenece. Las relaciones que el niño y la niña realicen con sus iguales, maestros, y demás agentes educativos, lo deben llevar a vivir experiencias que le permitan reconocerse ante los demás dentro de un escenario de derechos.

En consonancia con lo tratado hasta este punto (Echavarría, 2002) señala: “la escuela es un espacio de interacción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y posibles transformaciones” (p.4).

A partir de lo anterior las vivencias que atraviesa el niño en su paso por la escuela generan en él, un depositario de confianza y seguridad que le permite leer el mundo desde sus emociones, sentimientos e ideas. Desde aquí el niño puede concebir a la escuela como un espacio que le da cabida a su singularidad, explora sus hipótesis e ideas acerca de diversos eventos, actúa para responderlos y asimila información de su realidad.

En la escuela los niños configuran un mundo a escala con normas y actos que lo determinan como un ser único y social que comparte, reclama y organiza espacios que son propios o colectivos ellos aquí actúan como son sus familias con todas sus particularidades.

7.2.1. Espacio de socialización

Dentro de esta subcategoría lo hallado desde los diferentes instrumentos va en concordancia con la forma en que los niños y niñas significan desde sus experiencias, donde imprimen sus sentires, expectativas, intereses acerca de lugar de socialización en este caso la escuela, en donde parece imprescindible el juego en todas sus formas, para reconocer al otro desde sus particularidades y afianzar su lugar de encuentro con lo social.

Dentro de lo evidenciado en el grupo focal demuestra el espacio del colegio como lugar de socialización, donde los niños y niñas nombran su lugar favorito del colegio “*el patio de recreo*”, como un área donde los niños y niñas pueden jugar con sus juguetes, correr, saltar, compartir con sus pares, “*el descanso*”, es el espacio privilegiado para compartir, aprender, convivir y en él se genera infinidad de diálogos e interacciones por parte de todos los estudiantes del colegio en especial para los más pequeños “*Está muy chévere porque tenemos descanso y nos dejan traer juguetes y refri para comer en el descanso*”(Sara, 5 años), “*A mí me gusta que la profe Yolanda nos deje salir a jugar al patio, ¿se acuerdan cuando la profe nos dejaba salir al patio a jugar futbol?*”(Joseph, 5 años).

Al indagar los otros instrumentos se evidencia de igual manera como el niño hace aparecer el descanso como un momento trascendental en su estadía en la escuela, así lo demuestra los conversatorios realizados con los niños donde siempre nombraban su descanso

como la opción de tiempo para pasar con sus amigos, compañeros, jugar, correr, estar felices, el descanso genera en los niños y las niñas un momento vital para la libre socialización. Lo demuestran los siguientes extractos en las conversaciones; *“me gusta el descanso” (Juan, 5 años), me gusta el patio” (Sara, 5 años) “Sii nos gusta el colegio cuando la profe te da recreo nosotros salimos a jugar” (Jeissler, 5 años), “me gusta jugar, me gusta traer un muñeco y jugar” (Isabella, 5 años).*



Imagen VIII. Espacio de socialización que comparten los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.

Es vital señalar el hecho que la escuela para un niño de cinco años responde a unas significaciones que él mismo ha realizado a partir de sus experiencias y contacto con los demás, donde puede generar la concepción de convivencia con el otro, hacer tratos, regularse, para poder así compartir momentos agradables y posibilitar la expansión de su ser social.

Es importante rescatar que “al descanso” como espacio favorito del día, los niños y niñas le dan una connotación de espacio integrador, donde fluyen elementos como la interacción y la comunicación a través del juego. Además, los lineamientos apoyan este momento crucial de los niños al decir que la diversión, el juego y la práctica construyen las realidades, en la edad que se encuentra el niño, el juego es el motor de su vida, lo moviliza entre lo posible y lo nuevo, usa al lenguaje y la imaginación para dar a conocer pensamientos y sentimientos, mediante el juego el niño expresa su concepción y conexión con la realidad.

La escuela vista por los niños es una posibilidad de reconocer como es el contexto en el que los niños y niñas se desarrollan, es una oportunidad para evidenciar que no es un lugar netamente usado para formarse académicamente, es para los niños la posibilidad de compartir, enriquecer su lenguaje y conceptualizar su mundo, todo a través de ese espacio tan deseado como lo es el descanso.

Entonces el sentido que los niños y niñas le dan a la escuela se volcó hacia la participación y la oportunidad de compartir experiencias que colabora en la socialización de los actores de esta investigación, como lo señala (Duschatzky, 1999):

Si la escuela se erige como núcleo de sentidos es porque opera como campo de posibilidad, como una sutura de profundos quiebres de la vida social (...) La escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso de que ella hace los sujetos. (p.22)

Es en este sentido en que a la escuela le corresponde organizar y ampliar la búsqueda de sentido del mundo en que viven los niños y las niñas, propiciando espacios donde se fomente la

lectura de su medio, se integre y dinamice pensamientos, particularidades, se haga evidente la participación y generación de transformaciones que sean inherentes a ella.



Imagen IX. espacio de socialización que comparten los estudiantes de la IED colegio Sotavento.

Esta imagen representa uno de los momentos previos al descanso donde los niños y niñas son llevados al patio para generar una actividad libre de dibujo, se puede decir que los niños demuestran tranquilidad y felicidad al estar al aire libre, en un espacio grande donde pueden conversar entre ellos, observar sus obras y comentarlas, con este tipo de actividades se evidencia que lo social surge desde las vivencias y desde la comunicación cualquiera que sea, gráfica, oral, gestual.



Imagen X. espacio de socialización que comparten los estudiantes de la IED colegio Sotavento.

En esta imagen se da lugar a la importancia del juego libre para los niños y niñas, jugar representa para ellos el compartir sus ideas, emociones, sentimientos, conflictos, etc.

En sus juegos se evidencia la carga cultural que traen de sus familias, la manera en que se relacionan con los demás, para los niños es gratificante jugar libremente pues libera su capacidad creadora, fortalece la forma en que resuelve conflictos ya que utilizan sus propias reglas y pueden mediar frente alguna dificultad, al no sentirse observados, son libres para desarrollar sus pensamientos aunque en ocasiones frente a dificultades mayores (como golpes o gritos) buscan la intervención de la maestra para mediar.

Considerando lo anterior sea dentro del aula o fuera de ella los niños y niñas construyen su propia identidad y subjetividad mediante el juego, entonces es primordial que la escuela no pierda estos espacios para fomentar la participación de los niños en la construcción de su mundo.



Imagen XI. Espacio de socialización que comparten los estudiantes de la IED Colegio Sotavento.

Esta imagen representa uno de los talleres donde los niños y niñas plasman lo que más les gusta de su escuela y lo que ellos consideran vienen a hacer, en ella se manifiesta lo importante de mantener buenas relaciones con sus compañeros, demuestran sus sentimientos de amor hacia el otro, también se reconocen como grupo y se respetan, le dan un alto significado a la amistad, son libres al momento de dibujar y plasmar sus

sentimientos, en esta actividad se evidencio el alcance que tiene lo social en la escuela ya que mediante el tránsito por ella, se consolidan aspectos positivos en la personalidad de cada uno de los niños y niñas.

7.2.2. Espacio para el aprendizaje

Esta subcategoría permite evidenciar a la escuela según el significado que le da cada niño y niña y desde esa interpretación la asumen como un espacio para la formación de conocimientos, habilidades y fortalezas que ellos dicen necesitan para cuando sean mayores, en respaldo de este pensamiento de (Jiménez, 2008) “alude a todas aquellas habilidades y conocimientos que va adquiriendo el niño, como hablar, escribir, leer, formar un vocabulario, entre otras” (p.186).

Por lo anterior se puede señalar que los niños guardan en su imaginario el concepto que le transmite la familia o su cotidianidad sobre la función de formación que ejerce la escuela en la sociedad como una institución donde se va a aprender para ser alguien en la vida, aprende normas, rutinas y hábitos que le ayudaran a llevar una vida en comunidad.

En este sentido en los conversatorios grupal e individual se hace alusión a estos significados como se expresa en los siguientes extractos narrados por los niños y niñas.

“me pongo feliz, porque hacemos tareas” (Isabella, 5 años)

“a mí no me gusta que haga tareas...porque toca difícil” (Joseph, 5 años)

“a mí me gusta el salón, porque hacemos mucho de trabajar y escribir para poder escribir cuando seamos grandes...a leer, a que aprendan a escribir, para que sean letras que son del colegio...para estudiar y aprenderme las vocales” (Sergio, 5 años)

“mmm...no sabe...para estudiar y aprender...estudiar y aprender muchas cosas, para que cuando crezcan aprender a escribir y escribir como los hermanos mayores” (SIC) (Jeissler, 5 años)

Dentro de esos mismos conversatorios las narrativas de los niños y las niñas giran al respecto a la organización del día escolar, al proponer la actividad del cuento se pudo observar las dinámicas que maneja la escuela en cuanto a hábitos y organización diaria, donde el niño debe adaptarse, regularse y seguirlas.

“Eh, se sentó a hacer tareas, comió refrigerio, fue al descanso, se lavó las manos y se comió el refrigerio Y se fue a la casa” (Juan, 5 años)

“Lo punieron a hacer tareas, lo punieron a jugar, lo punieron a lavarse las manos, lo punieron a comer refrigerio, después lo mandaron a que salga al descanso y después que entro al salón del descanso él se sentó rápido y se quedó quieto porque era un niño muy juicioso” (SIC) (Yerli, 5 años)

A su vez, las experiencias positivas o negativas que los niños y niñas hayan tenido en su escolaridad anterior, jardines infantiles, marcan el paso por “la escuela grande” como algunos la llaman y son reflejo de lo que el niño asume como idea, significado e imaginario de la escuela. Extractos de conversaciones como los siguientes demuestran esta circunstancia:

“Le dio miedo, porque conoció muchos amigos y le daba pena que le pegaran o sean bruscos, y no los respeten y le peguen” (Juan, 5 Años)

“Porque cuando estábamos allá con Isabela había un niño que se llamaba Ángel y nos pegaba más durísimo” (Andrés, 5 años)

“Era un niño feliz, feliz porque le gustaba la escuela le gustaba estudiar, le gustaba salir a descanso” (Yerli, 5 años)

“yo vine de un jardín...y estaba con Sebastián (...) había una profesora muy brava, porque nosotros estuvimos con sarita en el mismo lugar” (Jeissler, 5 años)

En los talleres realizados con los niños y niñas, reflexionando sobre las observaciones realizadas se pudo interpretar que las maneras de expresar sus sentimientos hacia la formación, no deben ser tomadas meramente como necesidad de reproducción de conocimientos curriculares ya que para ellos aprender conceptos es tan importante como participar en una cultura, en una realidad, es una experiencia que los lleva a reconocerse en un contexto social donde cada elemento con el que el niño y niña tenga contacto, le deje una enseñanza, una visión, lo impacte y ofrezca herramientas esenciales para su vida.

Desde esta investigación se deja claro la postura en concordancia con los lineamientos curriculares de educación inicial cuando señala dentro de sus objetivos “Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto” (Secretaría de Educación Distrital, 2010, p.44). Con respecto a lo anterior cabe asumir la importancia de generar espacios de aprendizaje integral como proyectos de aula, rincones, talleres artísticos, talleres de expresión corporal, de emociones, que le ofrezca a los más pequeños experiencias que lo lleven a comprender el mundo, siempre teniendo en cuenta intereses, expectativas y necesidades.

7.2.3. Espacio para llegar a acuerdos y solucionar conflictos

Dentro del sentido que los niños y niñas tienen sobre su escuela, aparece la necesidad imperante del espacio para entablar diálogos y llegar a acuerdos, es a partir de sus experiencias de socialización donde los niños y niñas ponen en práctica los valores conformados desde la familia, para que luego, en la escuela, dentro de la interacción en diferentes momentos con sus pares, manifiesten el reconocimiento de los intereses y perspectivas propias y del otro y las asimilen dentro del proceso de comunicación.

Prueba de lo anterior se da al momento que los niños y niñas interactúan dentro de su espacio favorito denominado por ellos mismos “el descanso” en el patio del recreo desde donde a partir de lo arrojado por el grupo focal se evidencia la necesidad de buscar espacios para conciliar o llegar a acuerdos por situaciones particulares que generan en los más pequeños sensaciones de miedo, angustia o disgusto, a continuación se muestran unos extractos en donde los niños manifiestan los sentimientos nombrados anteriormente:

“Lo que menos me gusta es que los policías me cojan al descanso” (Andrés, 5 años)

“Que me peguen, que me golpeen” (Juan, 5 años)

“Que me cojan en el descanso” (Joseph, 5 años)

Atendiendo a lo anterior los niños expresan la necesidad de buscar un encuentro más amable con sus compañeros del colegio en sus descansos, hablan de respeto, de importancia por ser los más pequeños, por ejemplo:

“Que fueran más amables con los niños chiquitos” (Sergio, 5 años)

Lo hallado dentro de los conversatorios manifiesta con más claridad las soluciones o acuerdos a los que los niños llegan al momento en que son protagonistas de alguna situación de conflicto con sus pares al momento de jugar o compartir espacios comunes y como a partir de su

pensamiento y experiencias vividas dentro de la escuela o fuera de esta, logran acomodarse y compartir a pesar de las diferencias. Extractos como el siguiente son prueba del buen manejo que los niños y niñas expresan ante diversas situaciones:

“Un niño ayer me monto pelea y yo estaba quieto yo estaba con mis amigos, nosotros nos tuvimos que defender... (¿Y qué hicieron?) ...lo dejamos jugar”

“¡Siguen pegándole a Sebastián!, toca obligarlos... (¿Obligarlos a qué?) ... (Risas de los niños)

A partir de esta manifestación de comprensión hacia el otro es lo que hace a la escuela compartir un sentido de intercambio de experiencias, es lo que la potencia a un rol de agente socializador, aludiendo al lenguaje y a la cultura como trasfondo de identidad social, apoyando lo anterior (Halliday, 1982) menciona:

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña el papel más importante (...) Nadie le enseña los principios con los que están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. (p.18)

Esas experiencias e intercambios sociales que se dan dentro de la escuela posibilitan un acercamiento y comprensión del otro dando lugar al conocimiento y puesta en práctica de diálogos que les permita a los más pequeños compartir ideas y a su vez respetarlas.

Dentro de las observaciones realizadas en los descansos se pudo percibir las dinámicas de los niños y niñas en total libertad, donde ellos interactúan en grupos de acuerdo a sus intereses y el momento que deseen propiciar, se les ve hablando, descansando, simplemente compartiendo o corriendo por todo el lugar.

Se evidencia el espacio del patio, en el descanso, como un lugar crucial al momento de reconocerse dentro de un grupo, este es sin duda un lugar que constituye para los niños y niñas un espacio integrador a partir de la interacción y comunicación.

En otras observaciones en cuanto a las rutinas de juego libre se evidenció la necesidad de los niños y las niñas de mostrar independencia y autonomía en cuanto a la decisión de a quien dejar jugar o no en su juego, desde ahí se percibió la manera en que de acuerdo a sus intereses los niños y las niñas se buscan para entablar un diálogo desde sus expectativas y necesidades, y entre ellos mismos construyen las reglas para participar en el juego. En esas mismas observaciones se percató la importancia de la maestra como mediadora en situaciones donde alguno no respetaba los acuerdos establecidos, se le acercaban para informar situaciones como pequeñas discusiones, objetos que alguno se había llevado sin permiso del otro, buscaban que la maestra fuera la encargada de colaborar en la solución a sus conflictos.



Imagen XI. Espacio para llegar a acuerdos y solucionar conflictos en la IED Colegio Sotavento

Dentro de la actividad de juego libre se dio lugar a evocar elementos que desde la experiencia de vida de los niños y niñas les permitió transformar, inventar realidades, crear y modificar normas y formas de juego, les permite tomar decisiones y hacer que sus ideas sean tenidas en cuenta.

Reconociendo la importancia de comprender el pensamiento, la percepción y el sentido que el niño y niña manifiestan sobre la escuela, debe buscarse momentos significativos donde a partir del juego que es la actividad rectora en los más pequeños y que se evidenció en la aplicación de los diferentes talleres e instrumentos, ellos mismos manifestaron la necesidad de involucrarse en su proceso formativo usando sus historias de vida, las experiencias que traen desde casa, jardines anteriores, para lograr este fin se requiere generar actividades lúdicas acordes a la edad de los niños y niñas, actividades que los motiven, (como por ejemplo, un picnic literario donde el niño pueda expresar a través del juego y la literatura espacios para la

comunicación de sus sentimientos y emociones, a su vez genere reconocimiento de grafías que reconozca en el medio) para que exista ese engranaje, es propicio generar herramientas a las docentes de transición, estrategias pedagógicas, acciones que enlacen esos intereses y necesidades naturales de cada niño y niña, mediante estrategias integradoras como por ejemplo trabajar rincones, proyectos de aula, ambientes de aprendizaje que luego de la presente investigación se comienzan a evidenciar en las aulas de transición, todo lo anterior dirigido a que se potencie y fortalezca el desarrollo del niño y la niña integralmente, a su vez, logre involucrarse al sistema educativo que se haga participe de la planeación y ejecución de diversas actividades en pro del aprendizaje significativo utilizando como referente las representaciones simbólicas de su realidad.

Finalmente, es aquí donde el maestro pasa a ser uno de los protagonistas relacionados con el acto educativo y debe encaminarse a buscar la participación desde lo escolar y social del niño por medio de estrategias que logren movilizar todas las percepciones y sentidos que vienen del niño y de la niña, desde la presente investigación se perseguirá una propuesta que incluya los imaginarios de los niños y las niñas y se evidenciará desde la reorganización curricular, generando encuentros, asistiendo a mesas locales, que le brinden a las maestras una mirada reflexiva y la empodere a modificar la cotidianidad de la acción pedagógica en los diferentes escenarios donde habitan los niños y niñas, que genere y se evidencie cambios en la realización de las experiencias que se manejen con ellos y que fortalezcan el cambio de perspectiva que actualmente se está iniciando en la institución educativa distrital Sotavento, donde el juego, lo social y la voz de los más pequeños son imprescindibles para transformar las prácticas de las maestras de educación inicial.

Conclusiones

En lo que respecta a la elaboración y desarrollo de esta propuesta, se demostraron hallazgos importantes y significativos frente al interés inicial de este ejercicio investigativo para analizar cuáles son los imaginarios que tienen los niños y las niñas sobre la escuela y cómo articularlos a los procesos pedagógicos del colegio Sotavento IED, debido a que se observaba en las aulas una desarticulación dentro de los procesos adecuados e integrales en el grado transición.

Esta desarticulación podría deberse a la no continuidad de los procesos entre pre jardín, jardín y transición, pues los niños y niñas son escolarizados desde estos grados y siempre existe un énfasis académico y no social, por este motivo la importancia de reconocer a la escuela como un espacio donde se comparten experiencias, se construye saberes, se realizan intercambios y transformaciones sociales y culturales, pero para que esto se cumpla es necesario generar una armonización real entre los jardines infantiles y los colegios distritales, para que los niños que acceden a transición en un colegio de carácter oficial tengan más herramientas para vivenciar y reconocer lo que en su medio existe, que sea más que la exploración formal de la lectura y la escritura, por ello se debe reevaluar las experiencias de los más pequeños, no solo que se queden en cuadernos, hojas, libros, sino que sean vivenciadas a través de historias, creencias, cuentos, juegos, del arte, del lenguaje, gestos, símbolos, etc., en este sentido el grado transición podría centrar su labor en el interés por la exploración de su medio potenciando y fortaleciendo el desarrollo infantil.

Cabe mencionar que, a partir de los resultados de esta investigación, de la cercanía que se tuvo con cada uno de los participantes, del aprendizaje construido a partir de los talleres con los niños y niñas, se reconoce que se necesita generar espacios a través de las reuniones de nivel, de

ciclo, en conjunto con coordinación y rectoría, para empoderar, planear, socializar y concientizar a los docentes que trabajan en el ciclo inicial, acerca de los cambios en la estructuración y organización del nivel de transición, debe pensarse una nueva manera de organizar las clases, para que sean motivantes e incluyentes, debe repensarse en la forma de evaluar los procesos de los niños y las niñas, que no sea un proceso formal escolar sino que al contrario sea un diálogo constante donde se destaquen los ritmos y procesos de aprendizaje de cada uno, para que se evidencie realmente los avances de ellos no de manera numérica sino cualitativamente, de forma descriptiva, respetando sus diferencias y expectativas, para que se deje de lado la fragmentación del saber con las asignaturas y se de paso realmente a trabajar las dimensiones del desarrollo, así, se pueden articular diversos ámbitos formativos que conduzcan a dar cuenta de los intereses y conocimientos de cada uno de los estudiantes, usando su voz como hilo conductual en el proceso de aprendizaje. Para este fin, es un requerimiento esencial adecuar y modificar el currículo, utilizando como insumo las ideas de los niños y las niñas, lo que les gusta o disgusta, sus formas de generar diálogos e intercambiar ideas, las maneras que usan para resolver sus conflictos y acordar normas, reconocer toda la carga cultural que trae de su contexto y que alimenta el proceso escolar.

Partiendo de lo anterior y para enunciar mejor el propósito de esta investigación se nombran algunas acciones pedagógicas que se proyectaran para el año 2019 y que toca especialmente en la vida escolar y el desarrollo integral de los niños y niñas de transición: se espera movilizar a las maestras para que reevalúen sus prácticas pedagógicas, que dejen el cuaderno y posibiliten más actividades que utilicen los pilares de la educación inicial, el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura, también se espera socializar los resultados de esta investigación a las maestras de grados primero para que reconozcan que en la institución se está

dando otra mirada a la educación de los niños y niñas, con esto se espera que se logre trascender y cambiar las dinámicas que se manejan al interior de las aulas de clase.

Se debe reconocer que este ejercicio investigativo colaboró a que las maestras de grado transición se involucraran desde finales del 2017 en una dinámica de encuentros, participaciones en mesas locales de primera infancia, jornadas de reunión de nivel, que deja como soporte un documento que en la actualidad se sigue construyendo y en donde se plasman las intencionalidades del ciclo inicial teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación y que son apoyados por un equipo dinamizador como la Secretaria de Educación Distrital, Compensar

y Bienestar familiar bajo el convenio 1050 –Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia- dicho lo anterior y reconociendo la importancia de la participación junto con la voz de los niños y niñas se hizo necesario pensar en una reorganización curricular generando espacios desde las reuniones de nivel, donde se planea, organicen y ejecuten experiencias pedagógicas enfocadas desde la cotidianidad en los diferentes escenarios educativos donde permanecen los niños, niñas y maestras, dentro de esta reorganización se posibilita además visibilizar dentro del manual de convivencia la organización del grado transición y se espera aval para modificar el sistema de evaluación en este nivel que pase de lo numérico a una valoración por procesos en las respectivas dimensiones, es decir una evaluación más descriptiva de acuerdo al momento de desarrollo de cada niño y niña.

Esta investigación posibilitó reconocer dos categorías principales en cuanto a la escuela a partir del imaginario de los niños y niñas de transición, permitió revelar cómo la perciben y lo que significa para ellos, en cuanto a cómo la perciben, se manifestó el imaginario a partir de la visión de espacio físico desde donde los niños y niñas conciben a la escuela como un lugar agradable y bonito, donde los niños pueden desarrollar su identidad libremente en contacto con

el otro, es un escenario que denota tranquilidad, libertad para unos pero a la vez representa angustia y miedo para otros, todo lo anterior soportado por las experiencias escolares previas. En cuanto al significado de la escuela los niños y niñas la muestran como un espacio de aprendizaje, de formación en doble sentido, por una parte desde los procesos de desarrollo cognitivo y por otro de socialización, donde el juego en el descanso, en el patio del colegio, es la base de todo su aprendizaje social, desde este espacio se configura la necesidad de los niños y niñas de reconocer su identidad y reconocer al otro, mediante la interacción y la comunicación, utilizando el lenguaje y la cultura como mediador en ese aprendizaje social.

El componente social es sin duda fundamental en el imaginario de los niños y niñas sobre la escuela, es el que determina sus interacciones, relaciones, se apoya en el juego y el lenguaje para motivar desde la experiencia el intercambio en la cultura dentro de su contexto, de aquí que surja la importancia de generar espacios, encuentros y experiencias basadas en las historias de vida de los niños y niñas para que fortalezcan sus habilidades y competencias reconociéndolos como sujetos de derecho a través de procesos afectivos, aludiendo a lo anterior es imprescindible generar un cambio en las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial del colegio Sotavento, donde se evidencie desde el inicio del año escolar dinámicas reflexivas encaminadas a reformular el currículo una muestra de ello podría ser dedicar todo el primer periodo para indagar con los niños y niñas los intereses y expectativas y luego de esto si encaminar el proceso escolar a resolver esas cuestiones.

Para finalizar, a partir de la experiencia en los talleres trabajados con los niños y niñas surge la necesidad de comprender que los procesos de participación son vitales para la construcción, con ellos mismos, de programas que potencien el desarrollo de manera integral puesto que es en ese momento donde los niños se permean de rutinas básicas, comparten saberes

y construyen lazos sociales entre pares, con respecto a lo anterior es importante establecer dentro de las planeaciones de las maestras la oportunidad de reflexionar a la cotidianidad de su acción pedagógica, que se involucre en las experiencias que ofrece a los niños y niñas, permitiendo visibilizar la voz de los niños y las niñas del grado transición del colegio Sotavento para que se reconozcan como interlocutores válidos en su grupo y contexto social, al mismo tiempo los potencie como actores sociales en cuanto expresan aspiraciones y propuestas validas entorno a la socialización y la participación dentro de su sistema educativo, desde este punto es importante que la escuela realice mayores esfuerzos por involucrar y reconocer a los niños y niñas a partir de diversas experiencias enfocadas hacia la expresión de sentimientos, intereses y posturas frente a su contexto y a la vez posibilite construir herramientas para su vida.

Referencias

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Anzaldúa, R. (2012). *Imaginario Social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arcos, S., Flórez, H., Montoya, M., & Palacios, D. (2015). Trabajo de Grado. *LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO CONFIGURADOS EN LA CULTURA ESCOLAR DEL COLEGIO OEA: UNA MIRADA DESDE EL CUERPO, LA SUBJETIVIDAD Y EL PODER*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bautista, J., Garcia, M., & Pinzón, N. (2010). Los niños y las niñas tienen la palabra en la educación inicial. *Trabajo de Grado. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *La intención en la estructura de la acción y de la interacción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carcamo, H. (2005). Hermeneutica y analisis cualitativo. *cinta de moebio. Revista de epistemologia de ciencias sociales*.
- Carvajal, I., Castañeda, H., Aguillón, I., & Contreras, M. (Diciembre de 2016). Trabajo de Grado. *RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES Y ADOLESCENTES QUE NO SE ADAPTAN A LA*

EDUCACIÓN TRADICIONAL. EL CASO DEL COLEGIO RICHARD WAGNER. Bogotá, Colombia: UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.

Cassany, D. (2001). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graó.

Castoriadis, C. (1989). *LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA DE LA SOCIEDAD: El imaginario social y la institución*. Madrid: Tusquets.

Cerda, H. (1996). *Educación preescolar historia, legislación currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.

Cifuentes, M. (2015). Trabajo de Grado. *TRAS LOS IMAGINARIOS SOCIALES DEL CONFLICTO ESCOLAR: una mirada comprensiva de la realidad social de la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Congreso de Colombia. (31 de Diciembre de 1968). Ley 75. Bogotá, Colombia.

Congreso de Colombia. (12 de Enero de 1991). Ley 12. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República. (2 de Agosto de 2016). Ley Cero a Siempre - 1804. Bogotá.

Corte Constitucional Colombiana. (28-29 de Septiembre de 2016). *Constitución Política de Colombia 1991*. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Dc. Amar, J. (Enero-Junio de 2003). Interés superior de los niños y niñas. *CINDE*, 13(1).

Delgadillo, J. (2015). Trabajo de Grado. *Imaginarios sobre reparación simbólica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Departamento Nacional de Planeación. (3 de Diciembre de 2007). CONPES 109. *POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA*. Bogotá.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

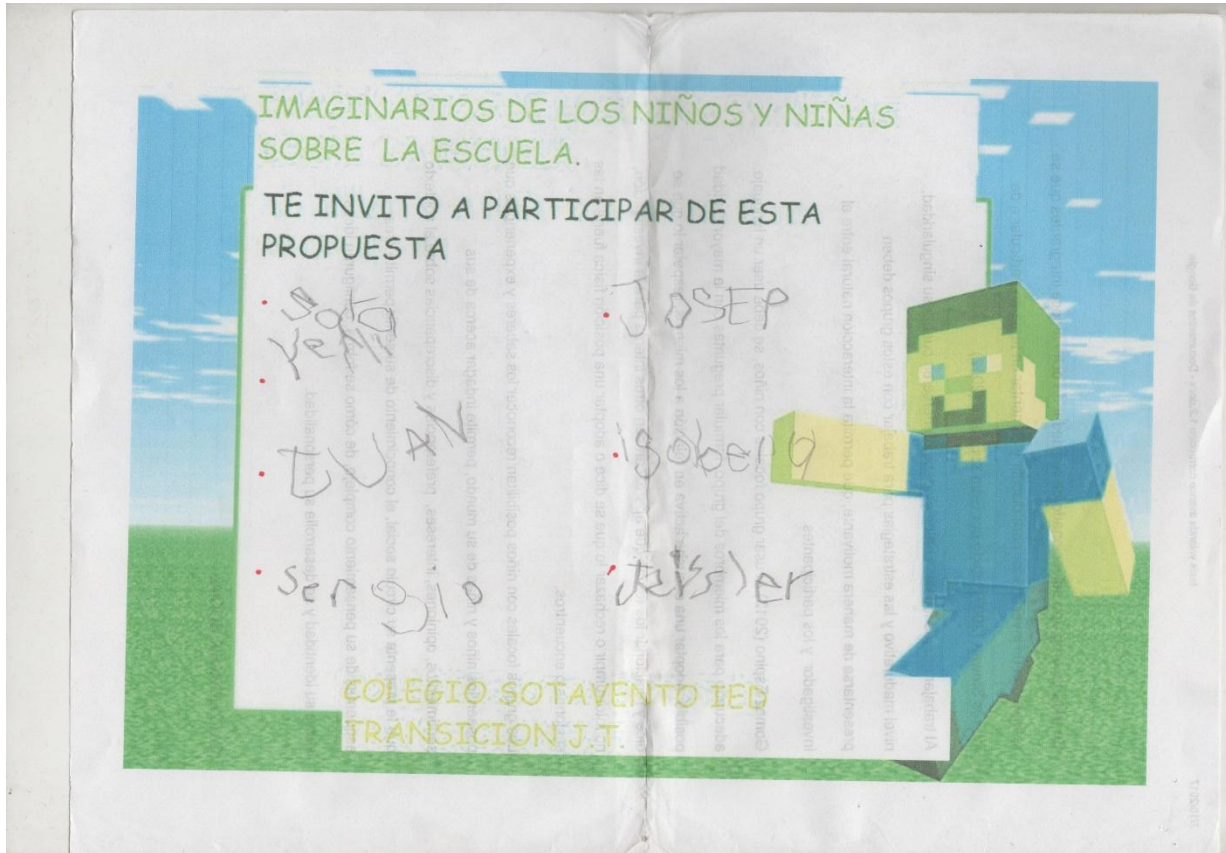
- Echavarría, C. (2002). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262738897_La_escuela_un_escenario_de_formacion_y_socializacion_para_la_construccion_de_identidad_moral
- Figueroa, A., & Guevara, I. (2010). El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas : alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Florez, Garcia, & PARRALES. (2015). Primera Infancia desde un Enfoque de Derechos. *Trabajo de Grado*. Bogotá, Colombia.
- Franco, Y., Herrera, K., & Rojas, M. (2013). Proyecto de Investigación . *Los Niños y las Niñas Cuentan sus Experiencias de Participación*. Manizalez, Colombia: Convenio CINDE Universidad de Manizalez.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: Publisher Brasil.
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con los niños. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 45-65.
- Guzmán, F., & Vargas, D. (2014). INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN UN JARDÍN EN BOGOTÁ EN EL SECTOR DE BOSA. *Psicogente*, 32(17), 307-322.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 108-123.
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización. *ACHSC*(35), 155-188.
- Jimenez, M. A. (2012). Cornelius Castoriadis. La subversion de lo imaginario. *Acta Sociologica*(58), 115-134.

- Léonard, M., & Prigent, A. (2014). *Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela*. Barcelona: Juventud.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. Madrid: Flamboyant.
- Llinás, P. (2008). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*(32), 95-104.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/Naturaleza%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf>
- Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Ministerio de Educación Nacional. (Noviembre de 2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social, apuntes para una escuela dinámica. *Universidad Santo Tomás*, 6(12), 53-70.
- Odman, P. (1988). *Hermeneutics, educational research methodology and measure: An international handbook*. London: Pergamon pres.
- Oleron, P. (1987). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata S.A.
- Oñate, T. (2011). *Con Paul Ricoeur, espacios de interpelación. Tiempo, Dolor, Justicia, Relatos*. Santander: Besing Servicios Gráficos.
- Pineda, Y., Suárez, N., & Vanegas, I. (2014). COMPRENSIÓN DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES . En p. d.–S. Girardot, *Caminos Educativos 3* (págs. 33-39). Cundinamarca : Editorial Kimpres Ltda.

- Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de investigación). *Papets*, 101-127.
- Ramírez, D. (2009). CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS DESDE LAS INTERACCIONES SOCIALES COTIDIANAS . Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval, C. (1996). *Investigacion Cualitativa*. Bogotá: ICFES Instituto Colombiano para el fomento de la educacion superior.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito. Bogotá.
- UNICEF Comité Español. (Junio de 2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de UN: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- vargas M, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Velasco, H., & Díaz, R. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica*. Obtenido de <https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/velascoderada.pdf>

Anexos

Anexo 1. Firma de los niños y niñas sobre la participación de la investigación



Anexo 2. Instrumentos aplicados en la investigación

Instrumentos Aplicados en la Investigación

Grupo Focal	Observación en el Contexto Escolar	Conversatorios (Entrevista Tipo Informal o No Estructurada)
Se usó esta técnica para motivar el acercamiento al objeto de estudio, para generar la evocación de sentimientos, ideas, percepciones y significados que le dan los niños a la escuela	Se efectuó observación participante cuando se trabajaron las estrategias lúdicas (talleres) y no participante cuando se realizó la visualización de las dinámicas escolares	Se dan dos clases de conversatorios uno grupal y otros individuales.
	<p>Participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de la manualidad sobre las emociones. 2. durante la visita guiada por el colegio. 3. a partir del juego de la ruleta de las emociones donde los niños plasmaron sus sentimientos y percepciones sobre la escuela en un mural. 4. durante el juego de roles 	<p>Grupal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la visita por el colegio y elaboración de dibujos.
	<p>No Participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación del descanso, se hizo dos observaciones de este momento donde los 	<p>Individual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se usa al momento de indagar al estudiante acerca de la interpretación y

	niños y niñas participan de este espacio en el patio.	significado de su dibujo sobre el colegio 2. Al momento de la creación de un cuento sobre la escuela
	2. Juego libre, se observó un espacio de juego que se dio en el aula de clase para reconocer la interacción, conversaciones, debates que tienen los niños cuando no hay direccionamiento del adulto o profesor.	

Anexo 3. Formato de registro de observación

Registro de Observación**DATOS GENERALES****REGISTRO No:**

NOMBRE DEL OBSERVADOR:	
CIUDAD:	FECHA:
HORA INICIO:	HORA FINALIZACION:

1. LUGAR DE LA OBSERVACIÓN:
2. PARTICIPANTES:
3. SITUACIÓN OBSERVADA:
4. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN:

5. OTRAS OBSERVACIONES

Anexo 4. Talleres aplicados en la investigación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

IMAGINARIOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA ESCUELA

INSTRUMENTO: GRUPO FOCAL

Objetivo del Instrumento:

Reconocer la percepción y el sentido que le dan los niños y las niñas a la escuela.

Preguntas Orientadoras:

1. ¿Cómo te parece este colegio?
2. ¿te gusta de tu escuela? ¿por qué?
3. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio, lo que menos, por qué?
4. ¿Qué vienes a hacer aquí en el colegio?
5. ¿Qué le falta a este colegio?
6. ¿cuál es el momento que más disfrutas estando en la escuela?
7. ¿Cuál es el lugar del colegio donde más te gusta estar?
8. ¿Cómo sería un colegio ideal?
9. ¿me podrías contar algo de tu maestra?

TALLER EXPLORATORIO “MI COLEGIO, UN SALPICÓN DE EMOCIONES”

Sesión 1.

Objetivo de la sesión:

Despertar la conciencia emocional de los niños y niñas por medio de experiencias que les permita debatir y expresar lo que sienten sobre su colegio.

Planteamiento de la actividad:

- Se inicia el taller con una lluvia de ideas sobre los sentimientos y emociones desde allí se indaga sobre lo que los niños y niñas piensan que son las emociones y cuales son más representativas para ellos. Esto se plasma en un mural en grupo.
- Dramatización por parte de la maestra del cuento “**EL MONSTRUO DE COLORES**” escrito por Anna Llenas.

Finalización:

Luego del cuento se hará una retroalimentación sobre cada emoción narrada en el cuento, se usará apoyo visual (flash cards) para mostrar las emociones básicas a trabajar: ira, alegría, tristeza, miedo, sorpresa, amor y paz, se colocarán en el salón en forma de tendedero, se dará oportunidad a cada niño y niña de que hable sobre posibles historias que les sucedieron en la casa, en el colegio o en la calle y que en ellas identificaron esos sentimientos.

**TALLER DE TALLER EXPLORATORIO “MI COLEGIO, UN SALPICÓN DE
EMOCIONES”**

INSTRUMENTO: OBSERVACION PARTICIPANTE

Sesión 2.

Luego de la retroalimentación del cuento del monstruo de los colores se entregará a los niños y niñas un plato desechable y una hoja con ojitos, nariz, cejas, bocas felices, tristes, enojadas, asustadas (ver material). Cada niño y niña deberá recortar y formar su carita de acuerdo a como se sienten el día de hoy, luego ellos deberá mostrar a los demás del grupo su carita y comentar el motivo del porqué sienten esa emoción y qué situaciones provocan que la sientan.

Preguntas Orientadoras:

- ¿Cuál emoción han experimentado el día de hoy?
- ¿Qué situación hizo que sintieran esa emoción?
- ¿Cómo te comportas cuando experimentas esa emoción?

Sesión 3.

Objetivo de la sesión:

Observar la interacción de un grupo de niños y niñas al establecer un tema particular “la escuela”.

Planteamiento de la actividad:

Introducción del tema de la escuela por parte de la docente (maestra observadora) por medio de una actividad de lectura de cuento “**Tibili el niño que no quería ir a la escuela**” autores: Marie Léonard y Andrée Pringent.

Durante la lectura del cuento se irán indagando y observando las actitudes, respuestas, preguntas de los niños y niñas en lo referente a la escuela.

Preguntas Orientadoras Durante la Lectura:

1. ¿Te gusta tu escuela?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué no te gusta de tu escuela?
4. ¿cuál es el momento que más disfrutas estando en el colegio?

TALLER EXPLORATORIO “MI COLEGIO, UN SALPICÓN DE EMOCIONES”

INSTRUMENTO OBSERVACION PARTICIPANTE Y CONVERSATORIO

GRUPAL E INDIVIDUAL

Sesión 4.

Objetivo de la sesión:

Reconocer todos lugares del colegio y expresar emociones o sentimientos que les produce dichos lugares.

Planteamiento de la Actividad:

- Hacer con los niños y niñas un recorrido por los lugares del colegio, conocer las personas, funciones y servicios de estos lugares para los niños y niñas.
- Luego del recorrido compartir un dialogo de saberes donde cada niño y niña exprese lo vivido durante la visita por el colegio, relatar si en algún momento habían conocido alguno de esos lugares y si tienen alguna experiencia sobre alguno de los lugares visitado.

Finalización:

Luego del recorrido compartir un dialogo de saberes donde cada niño y niña exprese lo vivido durante la visita por el colegio, relatar si en algún momento habían conocido alguno de esos lugares y si tienen alguna experiencia sobre alguno de los lugares visitado, para terminar con la sesión se realizará un dibujo en el cual cada niño plasmara sus vivencias en el recorrido, luego se reunirá con el moderador de la actividad para relatar su experiencia en una conversación individual.

Preguntas Orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron durante el recorrido?
- ¿Alguna vez habían pasado por estos lugares?
- ¿Conocían a las personas que están en estos lugares?
- ¿Qué fue lo que más les gusto del recorrido?
- ¿Les gusta su colegio?
- ¿Les ha sucedido algo especial, malo, bueno en alguno de esos lugares?

TALLER DE PINTURA “LOS ROSTROS DE MI ESCUELA”

INSTRUMENTO OBSERVACION PARTICIPANTE

Objetivo de la Sesión:

Que los niños y niñas manifiesten sus pensamientos, emociones, miedos, preguntas por medio de la pintura

Sesión 5.

Planteamiento del Taller:

Juego de la ruleta de las emociones cada niño y niña le dará giro a la ruleta y expresará situaciones que le ocurran dentro de su estadía en el colegio de acuerdo a la emoción escogida.

Finalización:

Cada niño y niña plasmará lo hablado y nombrará momentos significativos en la escuela, los pintará en un mural

Preguntas Orientadoras Durante el Taller:

1. ¿Qué haces al llegar al colegio?
2. ¿Cómo son los recreos?
3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el colegio? Lo que menos te gusta
4. ¿es importante ir al colegio? ¿Por qué?

Cada niño mostrará y relatará lo que plasmo en el mural.

Materiales:

Cartulina

Temperas o vinilos de colores

Pincel

TALLER JUEGO DE ROLES

INSTRUMENTO OBSERVACION PARTICIPANTE

Sesión 6.

Objetivo de la Sesión:

Adoptar por los niños roles observados en el colegio, sea de maestro, estudiante, etc.

Planteamiento de la Sesión:

- Orientar el juego mediante una conversación con los niños y niñas sobre la escuela, entre todos decidirán a que jugar y cada uno tomara un rol en el juego utilizando diferentes materiales para ello.

Finalización:

Reunirse en asamblea para compartir la experiencia de jugar a la escuela.

TALLER “DIA DE IR A LA ESCUELA”

INSTRUMENTO CONVERSATORIO INDIVIDUAL

Sesión 7.

Objetivo:

Usar la creatividad para la terminación de un cuento iniciado por el investigador.

Planteamiento del Taller:

- la moderadora del encuentro relatará un cuento tomando uno por uno los niños y permitiendo que ellos lo terminen.

Finalización:

Preguntar si algún niño quiere compartir el final del cuento.

CUENTO

Había una vez un niño llamado Juan, que vivía junto a sus padres en una casa muy hermosa, cálida y acogedora al final del camino, Juan era un niño feliz, disfrutaba de sus días

merodeando por el bosque, observando a los animales, nadando en el río y ayudando a su mamá con los quehaceres.

Un día sus padres tuvieron una conversación muy extraña, Juan no entendía de que hablaban y les pregunto, sus padres le confesaron que habían decidido llevarlo a la escuela ya que ellos suponían que él era un niño grande y debía conocer otros lugares más allá de casa, Juan se quedó pensativo y esa noche no durmió muy bien.

Al día siguiente mamá apareció por la puerta de la habitación para despertar a Juan y llevarlo al colegio, así emprendería entonces esta nueva aventura, estaba ansioso, su estómago parecía como si hubiera comido un millón de mariposas, cada paso que daba le parecía pequeño, lejano, su madre y su padre lo llevaban de la mano, le indicaron la puerta de ingreso a la escuela y lo despidieron con un beso y un fuerte abrazo.

Una señorita muy amable lo tomo de la mano, lo miro con ternura y le indico cuál era su lugar, cuando él iba camino a su salón....

Anexo 5. Primera matriz aplicada en la investigación

Análisis de los instrumentos

En este apartado y desde lo hermenéutico-interpretativo, la interacción que se da entre el investigador y los sujetos investigados produce un saber sobre sí mismos, llevando al que investiga a un campo de reflexión compartida.

Con respecto a lo anterior la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información produjeron discursos, donde el lenguaje, como determinante, contara aquello que quiera o se pueda relatar desde la corta experiencia de los niños y niñas en su paso por la escuela, permitirá comprender la verdad que nos dice el otro, construir un texto nuevo acerca de sus percepciones, significados y representaciones de su mundo.

Para entender un poco la forma en que se evidenciaron las voces y por ende los textos que se produjeron por parte de los niños y niñas, se analizaron los diferentes instrumentos y los momentos de ejecución para **establecer, partir la emergencia de** las categorías que **surgieron** que dieron pie a los imaginarios dominantes sobre la escuela que tienen los más pequeños en la institución educativa distrital Sotavento.

Percepciones y sentidos
Emociones y Sentimientos
Resignificaciones a partir de su contexto
& Rol social
Espacios de az

Anexo 3

Lo arrojado por el grupo focal denota a la escuela como un espacio agradable, físicamente "lindo", "bonito", un espacio donde les gusta estar porque es "chévere", "es divertido", "a mí me gusta porque es muy chévere el colegio", prueba de esto se da al momento de

indagar sobre la escuela como un espacio físico donde la percepción de los niños y niñas es de observadores críticos, no pierden ningún detalle de este lugar, nombran espacios en los cuales pueden acceder y los que no tienen el alcance los llena de inquietud, arrojan opiniones en cuanto que debería ser colocado dentro de la escuela para que fuera más "divertida", hablan de las mejoras a la institución, por ejemplo, en los salones en cuanto al mantenimiento, decoración, "yo le podría un árbol", "pintar los salones", "decorar todo el colegio cuando sea navidad", hablan también de lo que le falta al colegio determinándolo desde su espacio favorito "el patio del recreo" evocando que debería disponerse de una zona con juguetes y de un parque infantil, "que pusieran los juguetes allá para el descanso", "que tuviera juguetes en el patio", "que tuviera columpio", "que tuviera tobogán y todo como en un parque".

Habría que decir también que se evidencia el espacio del colegio como **lugar de socialización**, donde ellos remiten en su lugar favorito del colegio "el patio de recreo", como un área donde los niños y niñas pueden jugar con sus juguetes, correr, saltar, compartir con sus pares, "el descanso", es el espacio privilegiado para compartir, aprender, convivir y en él se genera infinidad de diálogos e interacciones por parte de todos los estudiantes del colegio en especial para los más pequeños "Está muy chévere porque tenemos descanso y nos dejan traer juguetes y refri para comer en el descanso"; "A mí me gusta que la profe Yolanda nos deje salir a jugar al patio, ¿se acuerdan cuando la profe nos dejaba salir al patio a jugar fútbol?"; "Lo que me gusta mucho mucho es ir al descanso y hacer tareas"; "me gusta el descanso"; "me gusta el patio"

Hay que mencionar además que existen para los estudiantes aspectos negativos que reconocen dentro de su estadia en el colegio en su jornada escolar sobre todo en sus

descartes en cuanto a la relación de convivencia entre los niños niñas y niñas donde se evidencia pelajes, golpes y maltrato todo lo anterior ligado a su lugar espacial. "el descarte es el justo del colegio" a pesar de que el descarte es su espacio favorito ellos comentan en sus relatos que han sufrido algún tipo de incidente que les han hecho sentir disgusta o molestia, "lo que menos me gusta es que los pelajes me toquen el descarte", "que no me peguen", "que me golpeen", "que me toquen en el descarte", "que fueron muy amables con los niños pelajitos".

En cuanto al instrumento llamado **conversación grupal** se evidencian como los niños y niñas son espontáneos y responden de manera informal a cualquier pregunta desde su propio saber, desde la experiencia como peso significativa para su vida en formación, en sus respuestas se manifiesta la escuela como un **espacio** en donde tanto de lo cognitivo como de lo social prueba de esos saberes sus relatos discursivos sobre sus propios gustos, sentimientos o experiencias, "porque a nosotros nos gusta hacer cosas", "porque me gusta hacer cosas saber los días y días saber los días", "Si nos gusta el colegio cuando la profesora se da cuenta nosotros sabemos a jugar", "A jugar con ellos", "me gusta jugar porque hacer las cosas", "o si no me gusta que haga cosas, porque la profesora", "si si me gusta jugar porque ella se juega los días", "me gusta jugar", "me gusta hacer las cosas y jugar", "si me gusta que todos juegan los días para jugar", "no me gusta que me golpeen ni que me toquen", lo anterior son algunos hallazgos encontrados en las **conversaciones** vertidas con los estudiantes antes de realizar la **actividad de dibujo** sobre el colegio, además cabe destacar la seguridad de cada niño y niña participante al hablar en grupo de manifestar sus ideas y percepciones, otro rasgo importante observado durante la actividad de dibujo fue que las niñas conversaban entre si con total naturalidad siempre y cuando no existiera la presencia del adulto.

maestro más cercano, durante ese intercambio de discursos se rescataron los siguientes diálogos: "Si yo voy a dibujar en el colegio y en mi amigo", "A mí me gusta el dibujo que está en la carpeta mía", "Yo voy a dibujarme a mí mismo en el puma con mi amigo Nicolás", "Yo estoy dibujando en el salón", "Yo voy a dibujarme en el salón con mi amigo Nicolás jugando a las corridas", "Yo voy a dibujar en la Argentina".

También existen algunos relatos que demuestran la imagen de la maestra como una figura agradable, cariñosa, graciosa: "Yo voy a dibujar a la profesora Isela!!! (Risita) porque ella es chévere le dibujo un pie acrílico porque ella me hace cosas divertidas", "Yo voy a dibujar a la profe porque siempre nos hace reír", "Si yo voy a dibujar eso, porque la profe es muy chistosa".

Al pasar al **comentatorio individual** las respuestas fueron variadas pero relacionadas al colegio como lugar de **creatividad para el aprendizaje, los niños y niñas hablan de sus** lugares y espacios favoritos "el patio", "el descanso" en algunos casos "el salón de clases" y explican porque les gusta estar allí, "me dibujo a mí con las calzonetas, sí porque me gusta estar con ella", "dibuje el colegio, amigos, con risa dibujar en el salón, amigos, corridas, porque me gusta el colegio, afuera el patio, porque se puede jugar y todo eso", "dibuje a mis compañeros, esta eres tú y esta es Larita, Ate Andes las pitar y el parque que es el lugar favorito... es todo el patio y estamos todos jugando y riendo estar jugando, porque me gusta correr", "el descanso porque es para descansar y jugar", "esta soy yo y esta es Darío, está que estamos hablando y me pido crítica por aquí, y por aquí y entonces esta es la casa que le profe morada (risita) de aquí nos dijo que algunos pero dibujar en el... en el salón, dibuje a mamá... dibuje una calabaza que tiene dibujar, y dibuje un sol de varios colores y a mi papa... y una mamá... a mí me gusta el salón, porque hacemos un libro de dibujar y escribir para

podrá escribir cuando sean grandes... a leer, a que aprendan a escribir, para que lean letras que son del colegio... para estudiar y aprenderse las vocales", "Dibaje el colegio, una maestra, un carro y otro carro, también dibuje un submarino, el patio y la biblioteca, porque me gustan muchos juegos que hay ahí".

La escuela para algunos niños y niñas es un espacio para **compartir ideas, pasar momentos agradables, refugio ante diversas situaciones y escape a otras**, "es que a mí me gusta aquí porque en mi casa mis hermanas me fastidian siempre, me pelean, aquí estoy bien", "porque juegan mucho... porque los papás se van a trabajar y nosotros quedamos allá solos en la casa", "sí... porque la profe nos pide a hacer tareas, me gusta mi colegio, me siento bien, se chivare, me gusta aquí porque no me molestan como en la casa". "un niño ayer me contó que yo estaba quieto yo estaba con mis amigos, nosotros nos animamos que defendan... lo dejamos jugar" lo anterior demuestra que los niños y niñas toman su colegio como un espacio tranquilo, un lugar donde pueden reconocerse, construir su identidad y ejercerla con cierta libertad. Al indagar por lo que consideran ellos vienen a la escuela sus manifestaciones son hacia la **socialización y el aprendizaje para cuando sean mayores o más grandes como ellos mismos** lo dicen, "ayer... ayer... hacer dibujo y también hacer cosas con la otra profe docente (profe de Computar) ... luego el niño, porque hago las tareas rápidas... voy a **TRABAJAR**" "a estudiar, a jugar, a colorear", "en el colegio aprendemos mucho y jugamos con plastilina con las hermanitas" "ayer... no sabe... ayer estudiar y aprender... estudiar y aprender muchas cosas, para que cuando crezcamos aprender a escribir y escribir como los hermanos mayores" **para hacer lo que los niños queramos, y también lo que queramos poderemos hacer, dibujar, animales para pintar con la otra profe... (risas)**. Cuando los niños y niñas hablan a lo que ellos consideran que vienen al

colegio, se refleja la percepción de su contexto al nombrar a sus hermanos que saben leer y escribir como un ejemplo a seguir o un ideal a alcanzar.

En otra sesión de [REDACTED] con los niños y niñas se trabajó un cuento en el cual cada estudiante daba su aporte para continuar el cuento donde se halla información acerca de sus sentimientos y emociones, fragmentos como "Le dio miedo... Porque conocí muchos amigos y les daba miedo que le pegaban o sean brucos y no los respeten y les peguen...", "Le dio miedo, Porque estaba solo... Él pensaba que le pegarían Todos los niños Se asustó y... le dio pena con la profesora", "Porque tenía miedo... Mi mamá a los papas y se fue, le pasó el miedo después de poco tiempo", "Le dio miedo, porque conocí muchos amigos y le daba pena que le pegaran o sean brucos, y no los respeten y le peguen", "Era un niño feliz, feliz porque le gustaba la escuela le gustaba estudiar, le gustaba salir a descansar", al indagar un poco más acerca de estos sentimientos se expresa anteriores experiencias no gratas en otros centros de atención a los niños y niñas esto es los jardines infantiles de la zona donde tal vez se tenía pequeñas discusiones y diferencias con sus compañeros y estos niños respondían con agresiones "Porque cuando estábamos allí con Isabela había un niño que se llamaba Ángel y nos pegaba más aburrido" de igual modo esta actividad recoge respuestas hacia la escuela como un lugar donde se viene a aprender, seguir instrucciones y reglas "Mamá se mamá... Sabía hacer tareas y le hacía caso a la profesora y también se portaba juicioso. Y hacía tareas muy juicioso. Y ya." "Ella se levantó a hacer tareas, comió refrigerio, fue al descanso, se lavó las manos y se comió el refrigerio. Y se fue a la casa", "Lo pusieron a hacer tareas, lo pusieron a jugar, lo pusieron a lavar las manos, lo pusieron a comer refrigerio, después lo mandaron a que salga al descanso y después que entra al salón del descanso él se sentó quieto y se quedó quieto porque era un niño muy juicioso" teniendo en cuenta los anteriores relatos se muestra la

realidad que debe enfrentar un niño o niña a tan corta edad al comenzar su escolaridad sea en instituciones de carácter oficial, entidades privadas o jardines infantiles (de su contexto), las experiencias positivas o negativas que ha atravesado en su corta edad reflejan las situaciones que ha tenido que pasar para adaptarse y encajar en un sistema que en ocasiones olvida o deja de lado estos sentimientos y percepciones, donde solo se encarga de transmitir día tras día imágenes de la cultura que la atraviesa?

Siguiendo con el rastreo de la información en los registros de observación ~~participante y no-participante~~ se demuestra toda la naturalidad, espontaneidad que poseen los niños y las niñas para expresar lo que sienten, piensan, desean y les interesa, en este caso específico sobre la escuela, al trabajar las diferentes sesiones de los talleres se evidencian variedad de emociones en su mayoría ligadas a acontecimientos familiares y personales que inciden en su estado anímico al momento de ingresar al colegio y estas emociones hacen que se sientan a gusto o por el contrario a disgusto dentro de la escuela, los niños y las niñas las muestran ya sea narrando los hechos o mostrando disgusto, alegría o tristeza en cualquier actividad que la maestra realice o en cualquier momento que comparten con sus compañeros, al realizar el taller sobre emociones es donde más se puede evidenciar estos actos, los niños no paran de contar sucesos personales o expectativas sobre alguna situación ejemplo de esto está en los siguientes relatos surgidos luego del cuento del monstruo de los colores donde para completar la actividad se elaboraba una manualidad "una carta" de acuerdo a como se sentirán ese día específicamente al preguntar ¿cómo está esa carta hoy? Las respuestas fueron las siguientes "Feliz, Porque... Porque me gusta el colegio", "feliz... porque estamos haciendo un juego", "feliz... porque este día va a ser mi cumpleaños", "estoy feliz porque... porque estaba viviendo arriba de mi casa y ahora

abajo". "me rana está feliz porque estoy en el colegio y estar estudiando". "Porque mañana vamos a elevar cometa... feliz". "feliz... Porque ayer domingo fui abajo donde mi abuelita Mariela con mi bicicleta". "feliz, sí... Feliz porque estamos acá, porque me gusta hacer tareas". "feliz porque voy a visitar a la abuela de mi papá después que salga del colegio". "feliz... porque me gusta estudiar" en otra sesión sobre las emociones "la ruleta de las emociones" pero enfocada más hacia el colegio se evidencia también infinidad de discursos en muchos casos permeados por acontecimientos familiares, sentimientos, percepciones, juicios hacia las actitudes de los otros basándose en su saber previo o experiencias vividas "él es un niño loco, porque le gusta escuchar las cosas de otros".

relatos que demuestran felicidad como: "Me pongo feliz cuando hacemos tareas", "estoy feliz porque me pongo a jugar, yo juego en el descanso", "jugar en el descanso", "a mí me gusta que usted suque los juguetes para jugar", los niños un poco tener que seguir las normas, acomodarse a las rutinas, los horarios y los espacios. "no me gusta esperar y cuando hay fila me pongo bravo" refiriéndose a la cafetería, "a mí no me gusta que haga cosas...".

manifiestan también el gusto por el colegio porque es un lugar grande para jugar, correr, hablar y compartir. en esta actividad el patio donde se hace el descanso vuelve a parecer como un escenario principal para la formación no solo académica sino social refiriéndose en esta parte al espacio del día favorito "el descanso" donde suceden incontables experiencias que los niños y niñas deben pasar para algunos es un espacio que los llena de calma, los pone a la vez tristes o los hace enojar, "me han yo me he caído en el descanso porque unos niños han corrido y me han tropezado", "me pongo triste cuando me gritan en la casa", "sí... que a veces unos niños me tumban y hacen que me salga sangre por la nariz", "siguen pegándose a Sebastián... voy obligarlos...". "me gusta estar en el descanso", "a mí me hace hacer tranquilo sentarme en una silla", "a mí no me gusta

que me cojan los niños vigilantes, porque me infectan... (tratar) tienen varicela"; "a mí no me gusta que me hablen cuando estoy sentada en el escritorio"; "no me gusta que me cojan los policías"; en esta parte se evidenció un afloramiento de sentimientos de amor y gusto hacia otros compañeros por ejemplo: "a mí me gusta Yullana, porque ella se porta juiciosa"; "estoy enamorado de Yullana... (tratar)"; "me gusta Sara, porque es juiciosa"; también surgieron miedos en cuanto a los tratos de sus compañeros hacia ellas mismas: "a mí me da miedo algo... que me griten los amigos"; "me da miedo que me griten y me humillen";

Durante todas las sesiones trabajadas con los niños y niñas siempre se vio la disposición para realizarlas en especial el juego de roles donde ellos pudieron representar sus intereses, conocimientos, emociones, percepciones e ideas sobre el colegio donde el rol predominante fue el de ser el profesor; al realizar la sesión se les mencionó que iban a ubicar el espacio para jugar al colegio a lo cual los niños y niñas solicitaron acomodar el espacio con un tablero, mesas y demás materiales con que cuenta un aula de clase, se mostraron activos, entusiasmados, alegres y muy respetuosos con los niños que iban representando cada papel, se turnaban para jugar como el profesor donde se manifestó al docente como la figura autoritaria, con poder, se vio en estas representaciones como para ellos el profesor es primordial para poner orden ya que los niños y niñas repetían frases que los docentes usan para animar, calmar o llamar la atención, utilizaban las estrategias y recursos que se practican dentro del aula, como lo son colocar tareas, hacer preguntas, dar instrucciones, pedir por silencio, etc.

Al retroalimentar la actividad los niños y niñas demostraron una tendencia muy marcada en cuanto al rol de poder que ejerce el profesor para ellos, lo nombran como el que manda, es la figura de autoridad "podemos ser los profesores"; "bien porque podemos mandar"; "we

guito porque nos mandaban a hacer esta, lo otro, la otra cosa, a hacer tareas, ya", "Las profesoras hacen hacer tareas", "hacer tareas, dejan jugar, dejan salir al descanso, nos dejan coger las cosas que pedimos", "yo vine de un jardín... y estaba con Sebastián", "había una profesora muy brava, porque nosotros entrábamos con sarita en el mismo lugar"

Para los niños y niñas es vital el docente dentro del espacio del colegio, es necesaria para ellos la figura que pone orden a diversas situaciones, que acompaña y comparte experiencias de socialización y formación.

Otro espacio vital para los niños y niñas que fue identificado anteriormente como lugar favorito "el descanso", "el patio del descanso" en esta ocasión se observó en total libertad a estudiantes, se muestran alegres y activos, interesados en jugar, compartir, descansar, correr, comer o simplemente estar aislados de todo por miedo a sufrir accidentes ya que el descanso es compartido con primaria, al hacer la interpretación de este escenario se evidencia como un espacio de libertad y paz donde los niños y las niñas pueden hacer lo que ellos deseen sin mucha observación, se mostró como un espacio de reunión donde los niños se buscan para socializar, compartir, buscan amigos más grandes que los acompañen o cuiden, el descanso y especialmente el patio de recreo constituyen un espacio integrado de diferentes elementos como la interacción y la comunicación.

En la sesión de juego libre realizada dentro del aula de clase se muestra la interacción con sus pares, los niños buscaban la aprobación sobre los objetos o elementos que podían tomar para jugar, en esta actividad los niños y niñas identifican en el profesor, en el adulto una fuente de apoyo para resolver dificultades o inquietudes, se observó también la capacidad de los niños para iniciar un juego y desarrollarla, esto crea en ellos un sentido de independencia y la construcción de acuerdos que todos los participantes asumen y respetan,

Anexo 6. Matriz final usada para el análisis de información

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN EDUCACION
IMAGINARIOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA ESCUELA

MATRIZ ANALISIS DE RESULTADOS

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEORIA	HALLAZGOS
PERCEPCION DE LA ESCUELA	REPRESENTACION FISICA DE LA ESCUELA	<p>(Gadotti, 2007) resalta:</p> <p>La escuela es un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo, y es</p>	<p>Grupo focal: “a mí me gusta porque es muy chévere el colegio” (Sara, 5 años)</p> <p>es “lindo”, “bonito” (Jeissler, 5 años)</p> <p>es un lugar “chévere” (Andrés, 5 años)</p>

		<p>que, incluso cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente. Maestros, alumnos, obreros, directores, cada uno intentando hacer lo que les parece más apropiado. (p.9)</p>	<p>“es divertido” (Isabella, 5 años)</p> <p>Conversatorio grupal (dibujos del colegio) Sii yo voy a dibujar mi colegio y mis amigos”, “A mí me gusta el juego que está en la carpa azul”, “Yo voy a dibujarme bailando en el patio con mi amiga juliana”, “Yo estoy dibujando mi salón”, “Yo voy a dibujarme en el salón con mi amigo Nicolás jugando a las corridas” , “Yo voy a dibujar mis juguetes”.</p>
--	--	---	---

			<p>Conversatorio individual “dibuje el colegio, amigos, (con risa) lagartijas en el techo, amigos, corazones, porque me gusta el colegio, afuera el patio, porque se puede jugar y todo eso” (Juan, 5 años).</p> <p><i>“me dibuje a mí con las colchonetas, si porque me gusta estar con eso” (Joseph, 5 años).</i></p> <p><i>“dibujé a mis compañeros, esta eres tú y esta es Yaritza, hice todas las pistas y el parque, que es mi</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>lugar favorito...es</i></p> <p><i>todo el patio y</i></p> <p><i>estamos todos</i></p> <p><i>jugando y tú nos</i></p> <p><i>estas protegiendo,</i></p> <p><i>porque muchos</i></p> <p><i>corren” (Sara, 5</i></p> <p><i>años)</i></p> <p><i>“el descanso,</i></p> <p><i>porque es para</i></p> <p><i>descansar y</i></p> <p><i>comprar”, “esta soy</i></p> <p><i>yo y esta es Derlin,</i></p> <p><i>solo que estamos</i></p> <p><i>bailando y mi pelo</i></p> <p><i>cruza por aquí, y</i></p> <p><i>por aquí y entonces</i></p> <p><i>esa es la cosa que la</i></p> <p><i>profe morada</i></p> <p><i>(docente de apoyo)</i></p> <p><i>nos dijo que</i></p> <p><i>traigamos para</i></p> <p><i>bailar así...en el</i></p> <p><i>allá, donde mi profe</i></p> <p><i>en el salón” (Yerli,</i></p> <p><i>5 años).</i></p> <p><i>“dibuje a</i></p> <p><i>usted...dibuje una</i></p> <p><i>calabaza que tiene</i></p> <p><i>bigotes, y dibuje un</i></p> <p><i>sol de varios colores</i></p> <p><i>y a mi papa...y una</i></p> <p><i>mariposa...a mí me</i></p> <p><i>gusta el salón,</i></p> <p><i>porque hacemos</i></p> <p><i>mucho de trabajar y</i></p> <p><i>escribir para poder</i></p> <p><i>escribir cuando</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>seamos grandes...a leer, a que aprendan a escribir, para que sean letras que son del colegio...para estudiar y aprenderme las vocales” (Sergio, 5 años)</i></p> <p><i>“Dibuje el colegio, una mariposa, un carro y otro carro, también dibuje un submarino, el patio y la biblioteca, porque me gustan muchos juegos que hay ahí” (Andrés, 5 años).</i></p> <p>“yo le podría un árbol”, “pintar los salones”, “decorar todo el colegio cuando sea navidad”</p>
	<p>LUGAR DE LIBERTAD Y TRANQUILIDAD</p>	<p>(Meneses & Monge, 2001)</p> <p>señalan:</p>	<p>Observación no participante</p> <p>comenta el observador que los niños y niñas corren con total libertad por el patio del descanso, se les ve</p>

		<p>La acción de jugar es auto motivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos. El juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas son autodefinidas, la actividad es espontánea e individual. Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una</p>	<p>felices, riendo, muy activos, comparten diversos juegos, se muestra como un espacio de reunión donde los niños y niñas se buscan para compartir, entablar lazos de amistad.</p> <p>Conversatorio individual</p> <p><i>“es que a mí me gusta aquí porque en mi casa mis hermanas me fastidian siempre, me pegan, aquí estoy bien”</i></p> <p>(Isabella, 5 años).</p> <p><i>“porque juegan mucho...porque los</i></p>
--	--	--	---

		<p>actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante (p.113).</p>	<p><i>papás se van a trabajar y nosotros quedamos allá solos en la casa” (Juan, 5 años).</i></p> <p><i>“si... porque la profe nos pone a hacer tareas, me gusta mi colegio, me siento bien, es chévere, me gusta aquí porque no me molestan como en la casa” (Andrés, 5 años).</i></p> <p>Observación participante</p> <p>Surgimiento de emociones de los niños en los talleres</p> <p><i>“A mí me gusta</i></p>
--	--	---	--

			<p><i>Yuliana, porque ella se porta juiciosa”, “está enamorado de Yuliana... (Risas)” (Joseph. 5 años)</i></p> <p><i>“Me gusta Sara, porque es juiciosa” (Jeissler, 5 años)</i></p>
<p>SENTIDO DE LA ESCUELA</p>	<p>ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN</p>	<p>punto (Echavarría, 2002) señala: “la escuela es un espacio de interacción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y posibles transformaciones” (p.4).</p> <p>el sentido que los niños</p>	<p>Grupo focal</p> <p><i>“Está muy chévere porque tenemos descanso y nos dejan traer juguetes y refri para comer en el descanso”(Sara, 5 años), “A mí me</i></p>

		<p>y niñas le dan a la escuela se volcó hacia la participación y la oportunidad de compartir experiencias que colabora en la socialización de los actores de esta investigación, como lo señala (Duschatzky, 1999): Si la escuela se erige como núcleo de sentidos es porque opera como campo de posibilidad, como una sutura de profundos quiebres de la vida social (...) La escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso de que ella hace los sujetos. (p.22)</p>	<p><i>gusta que la profe Yolanda nos deje salir a jugar al patio, ¿se acuerdan cuando la profe nos dejaba salir al patio a jugar futbol?”(Joseph, 5 años).</i></p> <p>Conversatorios</p> <p><i>“me gusta el descanso” (Juan, 5 años), me gusta el patio” (Sara, 5 años) “Sii nos gusta el colegio cuando la profe te da recreo nosotros salimos a jugar” (Jeissler, 5 años), “me gusta jugar, me gusta traer un muñeco y</i></p>
--	--	--	---

			<i>jugar” (Isabella, 5 años).</i>
	ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE	espacio para la formación de conocimientos, habilidades y fortalezas de los niños y niñas, en respaldo de este pensamiento de (Jiménez, 2008) “alude a todas aquellas habilidades y conocimientos que va adquiriendo el niño, como hablar, escribir, leer, formar un vocabulario, entre otras” (p.186).	Conversatorios <i>“me pongo feliz, porque hacemos tareas” (Isabella, 5 años)</i> <i>“a mí no me gusta que haga tareas...porque toca difícil” (Joseph, 5 años)</i> <i>“a mí me gusta el salón, porque hacemos mucho de trabajar y escribir para poder escribir cuando seamos grandes...a leer, a que aprendan a</i>

			<p><i>escribir, para que sean letras que son del colegio...para estudiar y aprenderme las vocales” (Sergio, 5 años)</i></p> <p><i>“mmm...no sabe...para estudiar y aprender...estudiar y aprender muchas cosas, para que cuando crezcan aprender a escribir y escribir como los hermanos mayores” (SIC) (Jeissler, 5 años)</i></p> <p><i>“Eh, se sentó a hacer tareas, comió</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>refrigerio, fue al descanso, se lavó las manos y se comió el refrigerio Y se fue a la casa”</i></p> <p><i>(Juan, 5 años)</i></p> <p><i>“Lo punieron a hacer tareas, lo punieron a jugar, lo punieron a lavarse las manos, lo punieron a comer refrigerio, después lo mandaron a que salga al descanso y después que entro al salón del descanso él se sentó rápido y se quedó quieto porque era un niño muy juicioso” (SIC)</i></p> <p><i>(Yerli, 5 años)</i></p>
--	--	---

			<p style="text-align: center;">CONVERSATORIO</p> <p>INDIVIDUAL “Le dio miedo, porque conoció muchos amigos y le daba pena que le pegaran o sean bruscos, y no los respeten y le peguen” (Juan, 5 Años)</p> <p style="text-align: center;">“Porque cuando estábamos allá con Isabela había un niño que se llamaba Ángel y nos pegaba más durísimo” (Andrés, 5 años)</p> <p style="text-align: center;">“Era un niño feliz, feliz porque le gustaba la escuela</p>
--	--	--	--

			<p><i>le gustaba estudiar, le gustaba salir a descanso” (Yerli, 5 años)</i></p> <p><i>“yo vine de un jardín...y estaba con Sebastián (...) había una profesora muy brava, porque nosotros estuvimos con sarita en el mismo lugar”</i></p> <p>(Jeissler, 5 años)</p> <p>OBSERVACION PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE (TALLERES)</p> <p>maneras de expresar sus sentimientos hacia</p>
--	--	--	---

			<p>la formación, no deben ser tomadas meramente como necesidad de reproducción de conocimientos curriculares ya que para ellos aprender conceptos es tan importante como participar en una cultura, en una realidad.</p>
	<p>ESPACIO PARA LLEGAR A ACUERDOS Y SOLUCIONAR CONFLICTOS</p>	<p>la escuela comparte un sentido de intercambio de experiencias, es lo que la potencia a un rol de agente socializador, aludiendo al lenguaje y a la cultura como trasfondo de identidad social, (Halliday, 1982) menciona: En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña el papel más importante (...) Nadie le enseña los principios con los que están organizados los grupos sociales, ni sus</p>	<p>Grupo focal: <i>“Lo que menos me gusta es que los policías me cojan al descanso” (Andrés, 5 años)</i> <i>“Que me peguen, que me golpeen” (Juan, 5 años)</i> <i>“Que me cojan en el descanso” (Joseph, 5 años)</i></p>

		<p>sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. (p.18)</p>	<p><i>“Que fueran más amables con los niños chiquitos” (Sergio, 5 años)</i></p> <p>Conversatorios: las soluciones o acuerdos a los que los niños llegan al momento en que son protagonistas de alguna situación de conflicto con sus pares al momento de jugar o compartir espacios comunes, <i>“Un niño ayer me monto pelea y yo estaba quieto yo estaba con mis amigos, nosotros nos tuvimos que defender... (¿Y qué hicieron?) ...lo dejamos jugar”</i></p> <p><i>“¡Siguen pegándole a Sebastián!, toca obligarlos... (¿Obligarlos a qué?) ... (Risas de los niños)</i></p> <p>Observación no participante</p> <p>Se evidencia el espacio del patio, en el descanso, como un lugar crucial al momento de reconocerse dentro de un grupo, este es sin duda un lugar que constituye para los niños y niñas un espacio integrador a partir de la interacción y</p>
--	--	--	--

			comunicación. importancia de la maestra como mediadora en situaciones donde alguno no respetaba los acuerdos establecidos
--	--	--	--