

Sistematización de Experiencias Artísticas en los Hogares Infantiles

ACJ YMCA

Ángela Calderón y Pamela Montenegro

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Bogotá

Carlos Enrique Cogollo Romero

Julio 2020

Contenido

| | |
|--|----|
| Presentación | 3 |
| Capítulo 1. Proceso Metodológico de la Sistematización de Experiencias..... | 6 |
| La Sistematización: Búsquedas Teóricas y Epistemología..... | 6 |
| La Sistematización en Diálogo con la Iniciativa de la Asociación “Nuestro Origen y Razón” | 13 |
| La Ruta de Sistematización | 16 |
| Capítulo 2. MOMENTO 1 – Punto de Partida..... | 20 |
| Equipo Sistematizador de la Experiencia..... | 20 |
| Contextualización de los Hogares Infantiles de la Asociación ACJ YMCA..... | 21 |
| La Práctica Pedagógica en los Hogares Infantiles- Conceptualizaciones..... | 36 |
| Capítulo 3. MOMENTO 2 - Las Primeras Preguntas..... | 41 |
| ¿Qué se Quiere Sistematizar?, ¿En qué Tiempo e en qué Espacio?..... | 43 |
| ¿Para qué se quiere Sistematizar? | 45 |
| ¿Qué Aspectos Centrales en Esta Sistematización nos Interesan más? | 46 |
| Capítulo 4. MOMENTO 3 – Desandar la Experiencia, Recuperar el Proceso y Vivirlo..... | 47 |
| El ir, el Llegar, el Volver y el Transformar..... | 47 |
| Primer Paso: Reconstrucción de la Historia de la Práctica Pedagógica Artística- Línea del Tiempo..... | 48 |
| Segundo Paso: Revisión Documental. Búsqueda de Recuerdos..... | 49 |
| Tercer Paso: Taller de Co-creación. Propuesta y Desarrollo..... | 50 |
| Cuarto paso: Encuentros y diálogos de equipo..... | 52 |
| Quinto paso: Prácticas pedagógicas artísticas- Tiempo de observación..... | 53 |
| Sexto paso: Participación en Escenario de Transformación Social..... | 54 |
| Organización y Clasificación de la Información..... | 55 |
| Capítulo 5. MOMENTO 4 - Interpretación Crítica- Análisis y Síntesis..... | 57 |
| Análisis: La Importancia del Desarrollo Integral en el Marco de la Educación Inicial | 57 |
| Sentido de la Educación Inicial..... | 60 |
| El Arte, una Lectura Pedagógica de la Realidad de los Niños y Niñas..... | 79 |
| Incidencia del Arte, uso de Estrategias Metodológicas..... | 82 |
| Síntesis | 89 |
| Bibliografía | 95 |

Presentación

Con más de 17 años de trayectoria en el trabajo con primera infancia, la Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá – YMCA- (Young Men´s Chistian Association), se esfuerza por continuar trabajando en el desarrollo integral de los niños y las niñas, de la mano de las familias y la comunidad educativa en el marco de la garantía de los derechos de la infancia, poniendo en perspectiva dos asuntos. El primer asunto, hace referencia a la atención que se brinda en los hogares infantiles bajo el cumplimiento de las directrices de orden nacional expuestas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, constituyendo la prestación del servicio desde la modalidad institucional. El segundo asunto, se sitúa desde el reconocimiento del trabajo de los equipos profesionales del área de educación inicial, quienes se preocupan por otorgar sentido y significado a sus acciones pedagógicas de manera permanente como estrategia para mejorar su práctica pedagógica y construir conocimiento. Estos asuntos implican de manera intencionada y participativa determinar aciertos, desaciertos, apuestas por aprender y reconocer saberes individuales y colectivos.

Desde esta perspectiva coinciden dos intenciones que enmarcan la presente sistematización, por un lado, el equipo del área de atención integral a la primera infancia de la ACJ YMCA, quienes proponen considerar las experiencias docentes desde las prácticas pedagógicas artísticas para un ejercicio de sistematización, y por otro lado la intención de las investigadoras en formación de CINDE pertenecientes a la línea de investigación de niñez, de sistematizar la práctica pedagógica en el marco de la educación inicial. Estas intenciones dan lugar a la posibilidad de vivir y aprender acerca de la sistematización de experiencias como modalidad investigativa, con miras a transformar, con posibilidades de diálogo y trabajo colectivo. Una oportunidad de leer el panorama como un proceso rico de aprendizaje, de

empoderamiento, de innovación y transformación desde el escenario pedagógico con aras de trascender el ser y el estar de los actores claves en el marco de la práctica pedagógica y por supuesto de las investigadoras en formación.

A la luz de este panorama, y al andar y desandar este camino desde la sistematización de la experiencia, se configuran en este documento cinco capítulos que se tornan fundamentales en el tejido de este proceso, y que reconoce la diversidad y la riqueza de lo acontecido en el trayecto. Los cinco capítulos que constituyen el presente documento estructuran su contenido de la siguiente forma:

El primer capítulo constituye los fundamentos epistemológicos y teóricos de la sistematización de experiencias en el marco de un proceso metodológico, pone en perspectiva la iniciativa de la asociación frente a la modalidad investigativa y configura la ruta de la sistematización.

El segundo capítulo constituye el momento uno, el punto de partida. Son los fundamentos epistemológicos y teóricos del anterior capítulo la fundamentación para su emergencia, en donde se configura el equipo sistematizador, se profundiza sobre los contextos de los hogares infantiles y se conceptualiza la práctica pedagógica.

El tercer capítulo, configura el momento dos, las primeras preguntas. que posicionan el objeto, el objetivo y el eje, y cuya intención es delimitar y marcar el camino a andar y desandar.

El cuarto capítulo, responde al momento tres, desandar la experiencia, recuperar el proceso y vivirlo. Este momento es sumamente importante para el desarrollo del plan de sistematización, dado que desde aquí se configuraron los pasos que constituyeron la

recuperación del proceso vivido, y que a su vez estructuran y orientan este capítulo. Denotando aquí la reconstrucción, la organización y la clasificación de experiencias en el marco de las prácticas pedagógicas artísticas de los hogares infantiles, lo que a su vez permitió ponerlas en diálogo para estructurar el momento cuatro que dio lugar a la interpretación Crítica y el análisis.

El quinto y último capítulo, da lugar a la interpretación crítica, al análisis y la síntesis. Como se mencionó, el capítulo anterior es el insumo para dar lugar a este último capítulo que abarca el proceso de análisis y la síntesis, desde aquí se retoman tres asuntos fundamentales que acompañaron el eje en el curso de este ejercicio investigativo, dichos asuntos desde la mirada de la importancia del desarrollo integral en el marco de la educación inicial fueron: el sentido de la educación inicial, el arte desde la lectura pedagógica de la realidad de los niños y las niñas, y la incidencia del arte en el uso de estrategias metodológicas, los cuales constituyen a su vez no solo desde la interpretación crítica el análisis sino también el insumo para cerrar el documento con la síntesis.

Asombrarnos en el desandar se torna extraordinario, cuando se desanda el camino nunca este es el mismo, manifiesta estar vivo y deseoso de acogernos, nos escucha y nos canta, no deja de hablarnos y de bailar junto a nosotras, entonces felizmente, un buen día nos dejamos embelesar por su sensibilidad.

Capítulo 1. Proceso Metodológico de la Sistematización de Experiencias

La Sistematización: Búsquedas Teóricas y Epistemología.

Este apartado pasa por tres momentos que se relacionan entre sí, y que enmarcan la historia de la sistematización como una propuesta de investigación en ciencias sociales en América Latina. Primero, los acontecimientos de orden político enmarcados en la Revolución Cubana. Segundo, el trabajo social como promotor de los primeros procesos de sistematización. Tercero, una mirada desde la educación y la práctica. Finalmente, los tres momentos, desde la búsqueda teórica y epistemológica, se muestran como un proceso virtuoso brindando la posibilidad de dar apertura a los siguientes apartados desde la interpretación del origen y la razón misma de la sistematización como interpretación del proceso y el enfoque de la asociación ACJ YMCA desde una mirada reflexiva.

Primero, hablar de la sistematización desde sus búsquedas teóricas y epistemológicas responde a iniciativas populares, Jara (2018) refiere a la revolución cubana de 1959 como aquella que dio apertura a un nuevo período histórico en América latina, demostrando la posibilidad de romper esquemas dominantes impuestos desde la Conquista Española, desde esta mirada el proyecto de sociedad se fundamenta en la búsqueda de justicia social y autodeterminación.

Entonces, los acontecimientos de la época tienen aportes de orden político y social, una mirada desde lo político correspondiente a la Revolución Cubana, Cogollo (2016) afirma:

Se manifestó en la intención de concretar por parte de los Estados de la región y del gobierno estadounidense y como forma de contención a una posible oleada de procesos revolucionarios, la implementación del modelo de desarrollo y modernización con la promesa de la transformación estructural en términos productivos, económicos y de

mejora de la calidad de vida de los habitantes de toda América Latina, en la llamada “Alianza para el Progreso”: “por ello, temas como el del ‘Desarrollo’ y de la ‘Modernización’ se pusieron de moda.

Es así, que el desarrollo, y la modernización se proyectan desde modelos de intervención social y comunitaria, incorporan a la población, pero a su vez son pensados y dirigidos desde fuera, intervención externa que es cuestionada y confrontada en el plano de la transformación social. Lo anterior genera procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, evidenciándose de esta manera los aportes de orden social. Este acontecimiento en Latinoamérica genera entonces un nuevo contexto histórico y social en el que los trabajos de educación e investigación se enfrentan a una intensa interpelación desde una dinámica de cambios sociales y políticos (Jara, 2018).

Segundo, el trabajo social figura dentro de los antecedentes de la sistematización de experiencias, entre los años 50 y 60 en la búsqueda propia de la disciplina por su profesionalización, y en ese momento cuenta con gran influencia de concepciones norteamericanas que predominaban en esta disciplina y que buscan la adaptación de las personas y grupos sociales, pregonando así el metodologismo aséptico¹. El servicio social es considerado en esta época con poca solidez teórica. Entonces, introduce el término de sistematización con el objetivo de recuperar, ordenar, precisar y clasificar sus saberes con el fin de darle un carácter científico técnico a la profesión y de esta manera ganar reconocimiento ante otras disciplinas. Posteriormente, el servicio social tiene un periodo de re conceptualización permeado desde la realidad latinoamericana (Jara, 2018).

¹ METODOLOGISMO ASÉPTICO. Lo de “aséptico” porque se consideraba que el Servicio Social debía actuar desde una perspectiva neutra, fría y descomprometida: ser una disciplina con cada vez más y mejores métodos, con técnicas cada vez más pulidas y refinadas, pero ejercida la profesión y aplicadas esas técnicas y métodos por un profesional “químicamente puro, inodoro, incoloro e insípido” según la ya famosa caracterización hecha por Ander-Egg.

Tercero, en los años 50, luego de la Segunda Guerra Mundial en América Latina, la educación de adultos ya había recorrido un camino bajo la promoción de programas de educación no formal para adultos cuyo fin era aportar al desarrollo económico capitalista. Entonces, la idea era que el incremento de los niveles educativos determinaba mayor nivel de desarrollo económico, dándose origen allí a una gran diversidad y riqueza de experiencias, motivando esfuerzos de investigación en el campo de la educación con adultos. Sumándole a ello la necesidad de identificación e intercambio en las experiencias y en las innovaciones que allí sucedían. En efecto, se hacen evidentes los esfuerzos en el marco de la investigación desde la recopilación, clasificación, organización, y catalogar repertorios de experiencias, tarea que recibe el nombre de sistematización (Jara, 2018).

En la misma década, figuran los procesos de escolarización y alfabetización, los cuales se enmarcan en el proceso desarrollista generándose así una relación directa entre la educación y el desarrollo. Bajo esta mirada, se promueven programas de educación para adultos, en diferentes escenarios como las organizaciones comunitarias, las asociaciones de vecinos y campesinos. El objetivo consistía en impulsar procesos formativos. Sin embargo, en dicho ejercicio surgen cuestionamientos desde la perspectiva de transformación, se cuestionan los procesos adelantados, los modelos usados, y los pocos avances con el fin de alcanzar la promesa del desarrollo (Cogollo, 2016).

Por lo tanto, la sistematización se enmarca en la historia en el campo del Trabajo Social como lo indica la literatura y los referentes teóricos aborda desde su campo la búsqueda de un carácter como disciplina científica y profesional, teniendo en cuenta en su proceso las particularidades del contexto latinoamericano, la negación de una metodología neutra, el trabajo de campo como fuente de conocimiento, la superación de la dicotomía entre formación

teórica y aprendizaje práctico y el interés por la construcción de pensamiento y acción sustentados y orientados bajo rigurosidad científica (Jara, 2018).

Por otra parte, y desde el lugar de la educación en el marco histórico, Jara (citado por Cogollo, 2016) afirma desde la sistematización de prácticas:

El campo disciplinar pasa a preguntarse por la misión social y transformadora de su labor, movilizándose hacia una nueva idea la sistematización, así. “se atribuye a la Sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período”. (p.5)

Entonces, se puede señalar en este contexto histórico que, desde los aportes del trabajo social y la afirmación anterior, existe una relación frente a la importancia de la reflexión en las prácticas mismas con el interés de superar la dicotomía entre la formación teórica y el aprendizaje práctico, a su vez proyectar desde esta mirada la generación de conocimiento.

Así, las ideas expuestas de orden político y social se encuentran en el marco de la práctica desde la educación, aquella llamada como educación no formal, en donde se evidencian esfuerzos que fueron reconocidos y que dejan huella en el recorrido histórico de la sistematización de experiencias, Jara (2018) afirma: por ejemplo, en 1977—_promovido por Orlando Fals Borda: “El proyecto de consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales”. Encontrado varios registros de sistematización de experiencias entre 1977 y 1987, se evidencia un recorrido importante en la construcción de concepción de sistematización de experiencias.

Es así como en el mismo periodo la educación popular que bajo el nombre de pedagogía de la liberación propone una nueva manera de entender el campo educativo (Jara, 2018).

Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones entre ser humano/ sociedad/ cultura y educación; con el concepto de concientización como símbolo principal y en contra de la educación bancaria y domesticadora, surge así la noción de una pedagogía liberadora. (Jara, 2018, p.37)

Freire entonces es un referente en los años 70 extendiéndose en campos no solo desde la práctica y la teoría educativa, sino también en escenarios como la comunicación, el teatro, la investigación social y la reflexión teológica (Jara, 2018). De esta forma, renovando las formas de vivir y pensar de las comunidades, involucrando interpretaciones críticas y de transformación de los sujetos. Además, generando así propuestas desde el ámbito educativo y buscando dar respuesta a las necesidades propias en un contexto histórico, social y cultural determinado. Es en este contexto, la influencia de Freire niega la educación de carácter unidireccional y propone un diálogo liberador desde una relación bidireccional, responde a una propuesta de educación de carácter integral, enmarcando este aporte en la sistematización de experiencias más allá del concepto. Es decir, en relación con el proceso mismo, reconocer desde esta postura los saberes de los sujetos, y también las inquietudes o interrogantes que pueden surgir desde la bidireccionalidad hace parte del reconocimiento de la diversidad que se da en el marco de la sistematización.

Entonces, la sistematización de experiencias en el marco de un debate propio de la América Latina muestra como puede ser una nueva posibilidad de producción de

conocimiento. Las reflexiones no devienen solo de la teoría o de parámetros ya definidos, sino por el contrario sus raíces se asientan en el encuentro entre los protagonistas en determinado contexto, y desde allí aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. (Jara, 2018).

Precisamente, la sistematización de experiencias, desde un enfoque de educación popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados del cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos métodos ortodoxos, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa. (Jara, 2018, p.39)

Entender entonces la sistematización como una oportunidad de empoderamiento de procesos, de poder democrático social y de participación directa, son los aportes ante los desafíos y dinámicas a las que se enfrenta la sistematización de experiencias. Es necesario recalcar que los procesos sociales, políticos y culturales latinoamericanos ponen en cuestión la interpretación colonial y subordinada que predominó en los años 50 y que la ruptura de esos paradigmas y los movimientos sociales y políticos revolucionarios son una oportunidad de posibilidades para innovar, en donde se encuentran corrientes renovadoras como: el trabajo social re conceptualizado, la educación popular y la educación de adultos, el teatro del oprimido, la teología de la liberación, la investigación acción participativa. Jara (2018) afirma: “Así, a mediados de los años 1980 todas estas corrientes renovadoras, se nutrieron por una parte del dinamismo de los nuevos espacios conquistados en Sudamérica y por otra, de los profundos cambios que se gestaron en Centroamérica” (p.42).

A partir de 1982 y hasta 1998 la Red Alforja convocó anualmente un taller regional de sistematización y creatividad, este espacio desde los aportes de la colectividad constituyeron un ejercicio de intercambio organizado, de análisis crítico y de reflexión teórica siendo este

acontecimiento de más de una década de encuentro de saberes y construcción colectiva referencia en el campo de la sistematización, proceso importante específicamente para una propuesta teórica y metodológica de la sistematización de experiencias desde la educación popular (Jara, 2018).

En particular, la diversidad que trae consigo la concepción de Sistematización de experiencias puede leerse desde la influencia de diferentes enfoques y posturas, presentándose así fundamentos epistemológicos diversos (Jara, 2018). Con respecto a la diferencia de enfoques que enmarcan las propuestas y desarrollos de la sistematización Guiso (1998) afirma: “Si reconocemos que existe diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas y racionalidades, culturales y discursos que mueven a la reflexión y expresan del saber construido de la relación a las prácticas, podemos, entonces suponer que existen respaldos epistemológicos” (p.7).

En conclusión, la epistemología de la sistematización de experiencias responde a un proceso, en contra posición a una teorías lejanas que no correspondían a la realidad latinoamericana para afrontar los desafíos de desarrollo económico, social y político, que generan incidencia tanto en la educación formal e informal, con una intención de carácter científico que requieren una sincronía consciente para interpretar, recopilar, teorizar información en la práctica sobre procesos en contexto que dialécticamente permiten generar nuevo conocimiento y alternativas dinámicas de engranaje que encadena desde la interdependencia, lo multidimensional una nueva forma de investigación progresiva que corresponde a un momento, un espacio, irrepetible en donde la sistematización de experiencias tiene una contundencia irrefutable.

La Sistematización en Diálogo con la Iniciativa de la Asociación “Nuestro Origen y Razón”

Paulo Freire. El educador es también un artista, él rehace le mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo...

Emprender este camino de la sistematización implica recorrer sus inicios, aquellos que la configuran como una modalidad investigativa, diferentes autores han formulado supuestos epistemológicos con propuestas, metodologías y perspectivas interpretativas críticas, que orientan la sistematización en el campo de la investigación de las ciencias sociales, es importante partir del concepto mismo de la sistematización de experiencias para comprender como esta se ha constituido y fortalecido a través del tiempo, y como desde esa construcción surgen posibilidades de lectura crítica que pueden pensarse desde las experiencias propias de los hogares infantiles, y que en esta oportunidad se enmarca en la práctica pedagógica artística. Por lo tanto, a continuación, se propone plantear un diálogo paralelo entre el camino recorrido desde lo que se plantea como los inicios de la sistematización desde las bases teóricas y la epistemológicas, y la iniciativa de la asociación por realizar procesos de sistematización, es por esta razón que hemos llamado a este capítulo “Nuestro origen y razón”

De acuerdo a Oscar Jara. “La sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad.” (Jara, 2018, pág,27). Entonces es considerada una alternativa para afrontar situaciones específicas en América latina, teniendo un modelo propio, y desarraigando los modelos replicados dominantes que venían del exterior, con la intención de abordar la justicia social y la autodeterminación. Este modelo tiene como objetivo inicial intervenir en la sociedad incorporando a las personas para quien son los proyectos. Además, teniendo en cuenta el contexto histórico, la sistematización de

experiencias promueve el análisis dinámico de situaciones específicas para encontrar rutas que permiten mejorar procesos desde el campo individual y grupal en beneficio de la comunidad.

Así la sistematización de experiencias es considerada como una fuente de conocimiento que rompe con tradiciones y concepciones importadas que posibilitan un diálogo entre los profesionales, la comunidad, la teoría y la práctica en un tiempo específico, y que a su vez, permite estructurar y organizar esfuerzos relacionales que expresan ideas, juegos, concepciones individuales y colectivas que se tejen para entender necesidades sociales en contenidos que buscan metodológicamente mejorar en contexto las mismas, y que empoderan a la comunidad con la técnica de registro sobre testimonios que son el insumo fundamental de análisis.

En este sentido la asociación reconoce que la sistematización hace una lectura de análisis dinámica de situaciones propias o específicas, en este caso de los hogares infantiles de la ACJ YMCA y que desde este planteamiento se promueven espacios críticos desde la lectura del contexto que brindan herramientas de empoderamiento individual y colectivo, desde lo mencionado no se pretende desligar la individualidad de lo colectivo, por el contrario la intención desde aquí es reconocer que el empoderamiento individual convoca a la construcción colectiva.

Así mismo la sistematización de experiencias es vista como un proceso anti hegemónico, revolucionario, emancipador, liberador que reconfigura el espectro político, social, educativo, en consecuencia, la sistematización de experiencias desde el punto de vista metodológico rompe con la rigidez de conceptos y teorías porque permite una flexibilidad constante en el tiempo como un proceso casi infinito de recreación, desde una intervención consentida de actores que encuentran validez desde lo profesional, teórico y práctico.

Entonces, es abonar sobre lo aprendido dinámicas flexibles que permiten una exegesis multidimensional en donde se articulan experiencias, conocimientos, memoria y se fortalece un método científico que permite abordar más desafíos y enriquece desde lo convencional y no convencional procesos desde realidades específicas.

Por lo tanto para la asociación, la sistematización es una propuesta de cambio que identifica tensiones que surgen desde lo teórico y lo práctico y que permite procesos rigurosos, reflexivos para modificar, confrontar, re conceptualizar, tanto significados como significantes desde estructuras diferentes de un lenguaje, y en donde se reconoce que en el marco de las prácticas pedagógicas de los hogares infantiles los equipos desempeñan un rol fundamental e innovador, que el escuchar las voces y reflexionar desde ellas no implica la censura, por el contrario amplifican y contrastan diferencias y similitudes en este caso, para mejorar un proceso educativo, entonces las conclusiones producto del proceso de sistematización, son resultado de una mirada retrospectiva ajena a prejuicios, que constituye una iniciativa ligada a la inquietud y gusto por encontrar en su trabajo nuevas comprensiones.

Este proceso y los aprendizajes que obtengamos de él serán los que faciliten ahondar en pistas de reflexión epistemológica incorporando nuevas vertientes del pensamiento contemporáneo; ayudará a identificar pautas de interpretación desde las nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales, y hará de este ejercicio una forma de aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras. (Jara, 2018, pág,50)

Es así como desde un punto de vista reflexivo, la sistematización facilita reconocer los conocimientos producto de las experiencias vividas con el objeto de comprenderlas y en particular abre la posibilidad de trascenderlas. Entonces desde lo mencionado se asume que, una vez tejido el diálogo entre lo que se considera es la sistematización desde sus bases tanto teóricas como epistemológicas y el sentido que le otorga la asociación a la sistematización, la ACJ YMCA de forma explícita en su planeación estratégica busca fortalecer la gestión del conocimiento, por lo que se abren las posibilidades con respecto a lo anterior para estimar desde sus propias prácticas acciones de transformación. Llegado a este punto es importante mencionar que se cuenta con la posibilidad de llevar a cabo el proceso propuesto con la participación y la disposición de las directoras y docentes de los hogares infantiles, quienes se esfuerzan por hacer visible el trabajo que se realiza desde el proceso pedagógico, y en particular en el marco del arte.

La asociación por lo tanto incluye en su agenda procesos de sistematización para sus áreas, específicamente para primera infancia brinda la posibilidad de sistematizar la práctica pedagógica artística, como oportunidad de aprendizaje permitiendo valorar el arte en el marco pedagógico de los hogares infantiles, entonces este recorrido enmarca nuestro origen en el proceso y su razón.

La Ruta de Sistematización

¿Cómo se puede sistematizar una experiencia?. Esta pregunta viene formulada muchas veces con la expectativa de encontrar como respuesta un modelo, una receta, una secuencia de pasos definidos que si seguimos fielmente nos permitirán arribar a un resultado exitoso.—Eso, lamentablemente (o, mejor dicho, felizmente) no existe. (Jara, 2018, p.133)

La ruta de la presente sistematización se plantea desde la recuperación de lo sucedido en el marco de la práctica pedagógica artística en los Hogares Infantiles, recogiendo los pasos del camino que esta ha recorrido, y acompañándola también en su andar, contemplando las posibilidades de moverse entre sus tiempos como un proceso de enriquecimiento y retroalimentación según las necesidades y los acontecimientos dados. En este sentido esta propuesta metodológica permite estructurarse desde diferentes momentos de trabajo dónde se reconoce la diversidad y riqueza de lo que acontece en su trayecto: identificando de esta manera las condiciones propias del contexto de los Hogares Infantiles de la ACJ YMCA.

Es así como, la propuesta metodológica es vista como una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer, que posibilita orientar el proceso en una dirección y que brinda también la posibilidad en su trayecto de modificar su curso si es necesario, y teniendo en cuenta que quienes proponen el camino son a su vez los caminantes. (Jara, 2018)

En este sentido la ruta se construye colectivamente y se recorre de igual manera, lo que implica entender que lo metodológica tiene que ver con criterios específicos, con respecto a esto Jara (2018) afirma: “ Lo metodológico tiene que ver con los criterios y principios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos y acciones que se impulsan” (p.134).

Entonces, la ruta metodológica se establece desde un sentido estratégico y colectivo, y no responde a un técnica rígida e impermeable, por el contrario, responde a la configuración de una unidad compuesta por factores que intervienen y que a su vez son reconocidos desde sus particularidades, así el sentido estratégico responde a orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen, las personas participantes y sus características personales y grupales,

sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponen alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la consecuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que se van a poner y realizar.

En el sentido de orientación de las dinámicas en el proceso tanto reflexivo como crítico se plantean cuatro momentos que estructuran este proceso de esta sistematización:

MOMENTO 1: El punto de partida.

MOMENTO 2: Las primeras preguntas

MOMENTO 3: La experiencia antes y ahora, recuperar el proceso y vivirlo

MOMENTO 4: Interpretación crítica y análisis

Estos momentos se disponen a continuación desde particularidades que los componen con el fin de exponer la estructura con la que continua el documento, por lo tanto, pretende situar al lector (a) en la ruta metodológica.

Cuadro 1. Ruta de sistematización

| Momentos | Características | ¿Qué se tuvo en cuenta? - ¿Quiénes participaron? |
|------------------------|--|---|
| Punto de partida | Conformación de equipo y lectura de contexto. | Bases teóricas y epistemológicas de la sistematización Propósito desde la planeación estratégica por parte de la ACJ YMCA. Se conforma un equipo de trabajo con—_las directoras—_y docentes que hacen parte de la experiencia a sistematizar. <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sistematización |
| Las primeras preguntas | ¿Para qué queremos sistematizar? - Definir el objetivo de la sistematización | ¿Qué?: Las prácticas pedagógicas que involucren el arte. Lo que implica reconocer a los actores implicados para el presente caso las docentes, |

| | | |
|---|--|---|
| | ¿Qué experiencia se quiere sistematizar? - Delimitar el objeto a sistematizar | <p>auxiliares pedagógicas, familias, niños y niñas.</p> <p>¿Tiempo?: 2018 – 2019</p> <p>¿Espacio?: Hogares infantiles Alejandría, George Williams y Emmanuel YMCA</p> |
| Precisar un eje de sistematización | Precisar eje de sistematización Asunto transversal que orienta la sistematización | <p>¿Cuáles son los propósitos de arte de la práctica pedagógica de la ACY YMCA?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sistematización de experiencias |
| Recuperación del proceso vivido | <p>Haber participado de la experiencia de alguna manera</p> <p>Reconstrucción</p> | <p>Se realizó la revisión documental pedagógica, procesos de observación llevando a cabo registro diario de campo, acompañamientos a aula específicamente a las experiencias pedagógicas artísticas, taller de co-creación, encuentros de entrevistas no estructuradas, encuentros.</p> <p>El ordenamiento y clasificación de la información se realizó a través de matrices y cuadros, los cuales fueron utilizados como insumo para realizar el posterior análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sistematización. • Niños, niñas y familias |
| Interpretación crítica y conclusiones | Análisis / Síntesis | <p>La información organizada a través de matrices y cuadros, permitió reconstruir los cuatro aspectos que concluyen la sistematización de la información.</p> <p>La reconstrucción y clasificación de la información- la intención fue describir para luego relacionar, confrontar tensiones, aciertos y contradicciones esenciales para comprender las prácticas pedagógicas artísticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sistematización |
| Punto de llegada-comunicar los aprendizajes | Formas de comunicar los aprendizajes | Documento síntesis de resultados del proceso de sistematización, apoyado de un video clip de imágenes de la experiencia |

Capítulo 2.- MOMENTO 1 – Punto de Partida.

El primer momento de la ruta es el tejido que resulta de entrelazar aspectos fundamentales que fueron abarcados en el primer capítulo, las búsquedas teóricas y epistemológicas de la sistematización, la sistematización en diálogo con la iniciativa de la asociación que le da lugar a “Nuestro origen y razón”, y que abre las posibilidades para hablar de la ruta de sistematización, siendo este último aspecto con su enriquecimiento teórico y epistémico que nos permite dar apertura a este capítulo primero, a situar la conformación del equipo sistematizador. Segundo, a realizar una lectura juiciosa del contexto de los hogares infantiles de la ACJ YMCA. Y tercero, asentar la práctica pedagógica desde la conceptualización.

Equipo Sistematizador de la Experiencia.

El profesor que piensa acertadamente dejas vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo. Como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo. conocer el mundo
(Freire, 2006, p.29)

Desde esta perspectiva y mencionado lo anterior nos encontramos con dos escenarios fundamentales que hacen parte del encaminar la consolidación del equipo de sistematización. Un primer escenario constituido por la asociación que desea incluir la sistematización como un componente que acompañe los procesos de los hogares infantiles, y un segundo escenario constituido por las investigadoras del CINDE en su proceso de formación posgradual quienes deciden enfocar su trabajo de grado en el marco de la Sistematización de experiencias reconociendo que esta forma de investigación empodera, produce saber y conocimiento.

Es así como teniendo en cuenta los intereses mutuos frente al proceso de sistematización se entra en diálogo para la constitución del equipo sistematizador, surgiendo así la riqueza y potencia del trabajo desde la colectividad, reconociendo que no todas las integrantes del equipo viven el proceso del mismo modo y por lo tanto cada una desde sus formas es protagonista del proceso y su participación y aportes son fundamentales.

Entonces al coincidir los intereses de ambos escenarios surge la posibilidad de trabajar de manera articulada y se conforma el equipo de sistematización de los hogares Infantiles. El equipo queda conformado por las siguientes personas:

Marisol Segura - Coordinadora Hogar Alejandría

Yisel Andrea Velasco - Coordinadora Hogar Emmanuel

Olga Lucia Molano – Docente Hogar Emmanuel

Blanca Nydia Sierra – Docente Hogar Alejandría

Pamela Montenegro – Investigadora- CINDE/ Formación posgradual

Ángela Calderón – Investigadora- CINDE/ Formación posgradual

Contextualización de los Hogares Infantiles de la Asociación ACJ YMCA.

Con el propósito de reconocer los diferentes aspectos del contexto que enmarcan la sistematización, en tanto permiten recoger elementos para comprenderla, en este apartado se pretende dar una mirada acerca del lugar, las personas y las condiciones que hacen parte de la experiencia. Para ello se establecen tres puntos fundamentales, el primero, enfocado en el contexto de la Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ YMCA (Young Men's Christian Association) de Bogotá, el segundo, hace mención al área de primera infancia de la ACJ YMCA en articulación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, y el tercero,

situado en el contexto socio político que orienta la atención Integral de la primera infancia a nivel nacional y que por lo tanto tiene incidencia en la atención de los hogares infantiles.

Primero, el lugar de la experiencia: ACJ YMCA Bogotá. La ACJ YMCA de Bogotá hace parte de un movimiento mundial de voluntariado cristiano y ecuménico, que busca empoderar jóvenes para la construcción de paz y desarrollo social de manera integral a través del alma, la mente y el cuerpo. Su fundador George Williams desde 1844 propicio espacios de apoyo material y espiritual que, en contexto de tiempos de industrialización en la ciudad de Londres, respondía a las necesidades de la población joven.

Actualmente la ACJ YMCA es una de las organizaciones internacionales de carácter voluntario más extendidas por el mundo. Trabaja en más de 140 países involucrando aproximadamente 50 millones de personas sin hacer ninguna discriminación racial, de género, de raza de credos e ideologías.

En Colombia, cuenta con una trayectoria de más 55 años en el trabajo con voluntarios. Desde una perspectiva de ciclo de vida y desde una mirada sistémica de la realidad de los jóvenes, se amplía el nivel de comprensión acerca de la importancia de trabajar con las familias y las comunidades, en busca de compartir el ideal cristiano basado en la justicia, el amor, la paz y la reconciliación. Es así como la ACJ YMCA ha trabajado por el desarrollo social a través de programas y servicios que buscan promover condiciones de vida digna por medio de diferentes áreas de intervención, dentro de las cuales se encuentra Atención Integral a la Primera Infancia.

Segundo, área de primera infancia de la ACJ YMCA En Articulación Con El ICBF. El equipo de atención integral de la primera infancia de la ACJ YMCA de Bogotá se encuentra conformado por dirección de área, nutricionista, profesional psicosocial, docente de arte,

docentes titulares, y auxiliares pedagógicas. Su propósito es garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas vinculados a los tres hogares infantiles Emmanuel, George Williams y Alejandría los cuales se encuentran ubicados en las localidades Tunjuelito, San Cristóbal y Ciudad Bolívar respectivamente.



Grafico 2. Ubicación hogares infantiles YMCA por localidad

Los hogares infantiles de la ACJ YMCA de Bogotá funcionan bajo la modalidad institucional del ICBF para la atención de niños y niñas desde los 6 meses, hasta los 5 años y 11 meses de edad, en jornada de atención única, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Total de la población hogares infantiles distribuidos por edad -2018

| Hogar Infantil | 6 Meses a 1 año | % | 1 a 2 años | % | 2 a 3 años | % | 3 a 4 años | % | 4 a 5 años | % | 5 a 6 años | % | TOTAL | % |
|------------------|-----------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|
| Hogar Emmanuel | 0 | 0 | 60 | 50 | 40 | 33 | 20 | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 120 | 22 |
| Hogar Alejandría | 10 | 4 | 25 | 11 | 75 | 33 | 60 | 26 | 30 | 13 | 30 | 13 | 230 | 43 |
| George Williams | 12 | 6 | 23 | 12 | 32 | 17 | 30 | 16 | 28 | 15 | 44 | 23 | 189 | 35 |
| TOTAL | 22 | 4 | 108 | 20 | 147 | 27 | 110 | 20 | 58 | 11 | 74 | 14 | 539 | 100 |

Los datos presentados se encuentran a corte del año 2018, el total de la población varía debido a egresos justificados por cambio de domicilio y/o situaciones que condicionan la proyección de las familias, sin embargo, de acuerdo a la experiencia docente en general, los niños y niñas que se vinculan a los hogares infantiles generalmente permanecen en el tiempo hasta el ingreso al colegio, esto responde a la percepción que tienen las familias con relación a la que calidad que se brinda en el marco de la educación inicial.

El punto de referencia para la consolidación de información de la población—por cada uno de los hogares infantiles (Tabla 1), se registra a través de la ficha de caracterización socio familiar², la cual se utilizó para el reconocimiento del contexto, con el fin de abrir la posibilidad de aportar al posterior análisis de la información.

Los tres hogares infantiles, ubican los niños y niñas por niveles denominados Exploradores, Investigadores y Científicos. De acuerdo a lo expuesto por las docentes, anteriormente denominaban todos los grupos como infancias. Dicho cambio surgió debido a la intención por articularlo a la perspectiva de desarrollo en el trabajo con los niños y niñas. A corte del año 2018 se contó con 25 docentes y 10 auxiliares pedagógicas para la atención de 539 niños y niñas, correspondiente al el 22% en el Hogar Emmanuel, el 35% en el Hogar George Williams y el 43% en el Hogar Alejandría.

² La ficha de caracterización socio familiar es un formato del ICBF que se usa como insumo para la recolección de información que permite identificar por cada uno de los hogares infantiles características culturales, familiares, sociales y del contexto de los niños, niñas y sus familias.

Los espacios verdes, áreas en común y tamaño de los salones entre los hogares Alejandría y George Williams son similares, su infraestructura facilita contar con un mayor número de niños y niñas. En promedio en cada uno se atienden entre los seis y once meses, 11 niños y niñas por salón.

Parte de los compromisos misionales de la ACJ YMCA de Bogotá, buscan promover el desarrollo integral de los niños, niñas y sus familias desde estrategias pedagógicas participativas y vivenciales, basados en el reconocimiento de sus necesidades. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, ha reconocido la capacidad administrativa, técnica y financiera para la operación los hogares infantiles George Williams, Emmanuel y Alejandría. Es así como el funcionamiento de los hogares infantiles se articula con los propósitos del ICBF y en este sentido se constituye el marco socio político que determina la operación de trabajo.

Tercero, contexto socio político orientador de la atención integral de la primera infancia. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF hace parte del contexto sociopolítico en el cual se ven inmersos los hogares infantiles de la ACJ YMCA, esta entidad se fundamenta en la Constitución Política de 1991, la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 1804 del 2016 por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre, otorgando bases para trabajar por la prevención y protección integral de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de amenaza o vulneración de sus derechos, y que en esta medida permite determinar los criterios para garantizar la implementación de estrategias y lograr una prestación de servicios de calidad para los niños y las niñas.

En este sentido, se considera importante hacer foco en dicho contexto socio-político, profundizar aspectos normativos que inciden en la educación inicial desde el marco de la atención integral es una acción fundamental, como lo es también hacer una lectura de estos en los hogares infantiles. Por lo tanto hablaremos a continuación, en primer lugar, desde el considerado siglo de los niños y las niñas, el siglo XX (1900- 1999) en este periodo varios eventos son profundamente importantes para el desarrollo del siguiente siglo, dónde nace la Política de Cero a siempre, entonces, en segundo lugar, se hace mención a un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial que corresponden al siglo XXI, estas se presentan con un rumbo encaminado a la promoción y garantía de los derechos de la infancia y del desarrollo de los niños y las niñas. Lo anterior sugiere posicionar la postura de los hogares Infantiles en aspectos de orden sociopolítico en cuanto al servicio que estos prestan a las comunidades, a los niños, las niñas y sus familias.

Primero, el siglo de los niños y las niñas. Brevemente y en orden cronológico se describen a continuación acciones y características generales del siglo XX:

(Ginebra 1924) “Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño”. En Ginebra, Suiza, surge la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia con la “Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño” en 1924. La declaración fue redactada y presentada en primera instancia tras la primera guerra mundial por Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children. (Save The Children, 2014). Esta declaración postula por primera vez derechos para los niños y las niñas, enmarcando su intención desde cinco principios: bienestar, desarrollo, asistencia, socorro y protección, es así como este texto otorga derechos específicos a los niños y las niñas, y a los adultos responsabilidades. Sin embargo, si bien este texto menciona en primera instancia derechos fundamentales para los niños y las niñas, no tiene fuerza

vinculante para los Estados, a pesar de esto- la Declaración de Ginebra es importante en tanto que postula una comprensión de la niñez enmarcada en la garantía de derechos en el marco de la protección de la infancia.

(Bogotá 1948) “La declaración americana de derechos y deberes del hombre”. Bogotá da lugar en 1948 a la IX Conferencia internacional americana donde se aprueba la Declaración Americana de derechos y deberes del hombre (Cely, 2015), en dónde se reconocen a todas las personas como titulares de derechos, iguales y dignos. Se desarrolla en esta declaración dos capítulos que corresponden tanto a deberes como a derechos, un par de listados que relacionan condiciones para la vida con calidad y situaciones en las que se hace necesario brindar protección. El primer capítulo compuesto por veintiocho artículos estipula es su artículo VII con relación a los niños, niñas y sus madres, el derecho de protección a la maternidad y a la infancia. “Toda mujer en estado de gravidez o en época de lactancia, así como todo niño, tiene derecho a protección, cuidados y ayudas especiales”. En perspectiva la intencionalidad de esta declaración se enmarca en la protección de los niños, las niñas, y sus madres, posicionándolas como fundamentales en el proceso de desarrollo de sus hijos y/o hijas.

(1959) “Declaración de los derechos del niño”. En 1959 las Naciones Unidas aprueban la Declaración de los Derechos del Niño, suceso antecesor de la Convención sobre los Derechos del Niño, que data de 1989. La declaración de los derechos del niño es un evento posterior a la Segunda Guerra Mundial tras la primera mitad del siglo XX, por lo tanto, en cierta medida es la recopilación del camino de la primera mitad de dicho siglo. Esta declaración está compuesta por 10 principios, donde el más importante es el interés superior de los niños. Posteriormente son retomados por la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y las legislaciones de 192 países que la ratifican. (Galvis, 2009). Vemos como los

sucesos anteriores son retomados, enmarcados en la protección a niños y niñas, el goce de sus libertades, y de sus derechos, y como también estipula los actores responsables de la garantía de estos.

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle, La Asamblea General, Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia. (Declaración de los Derechos del Niño, 1959)

(1989) “Convención sobre los derechos del niño (CDN)”. La Convención sobre los Derechos el Niño es ratificada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989, entrando en vigor el 2 de septiembre de 1990, se considera el primer tratado vinculante a nivel nacional e internacional, este texto se configura por normas de protección y derechos para los niños y las niñas. La convención a lo largo de sus 54 artículos considera como niños los seres humanos menores de 18 años, y menciona que éstos son individuos con derecho al pleno desarrollo tanto físico, como mental y social, quienes también tienen derecho a expresar libremente sus opiniones. A su vez este texto es un modelo que orienta diferentes áreas como lo es el área de la salud, la educación, la supervivencia y el progreso de la sociedad humana. (Unicef, 2006). Es así como la convención en su tarea de aunar esfuerzos para que los niños y las niñas gocen plenamente de sus derechos, plantea la necesidad de propiciar espacios como medios seguros para el desarrollo y participar activamente en la sociedad.

La Convención de los Derechos de los Niños fue proclamada el 20 de noviembre de 1.989 y obliga a los Estados partes a cumplir con las estipulaciones acordadas; se presenta como el instrumento para que los países implementen medidas necesarias para la protección y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la prevención de situaciones de riesgo y vulneración de los mismos. Esta los refiere como sujetos de derechos, dejando atrás la percepción pasiva y de protección, reconoce sus capacidades y la necesidad de brindar las condiciones adecuadas para un goce efectivo de los derechos humanos desde la titularidad, prevalencia de los derechos, protección integral, el interés superior y la corresponsabilidad (Cely, 2015).

(1991) “Ley 12 de 1991 y la Constitución Política de Colombia”. Colombia por medio de la ley 12 de 1991 ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, esto con el fin de brindar y garantizar a niños y niñas la protección, el cuidado y goce de sus derechos.

La Constitución Política de Colombia de 1991 por su parte y con relación a lo mencionado anteriormente reconociendo el bagaje histórico que pone en perspectiva el contexto dónde crecen los niños y las niñas menciona en su artículo 44:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos

consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Constitución Política de Colombia)

De igual manera la constitución Política en su artículo 50, abarca el derecho a la salud, y en sus artículos 67 y 356 el derecho a la educación, la cual es enmarcada como la educación preescolar. Se evidencia de esta manera como la constitución acoge los derechos de los niños y las niñas como fundamentales para su Nación, reconocerlos, promulgarlos y garantizarlos es un principio fundamental que responsabiliza no solo a la familia, sino también a la sociedad y al estado.

(1994) “Ley 115 educación preescolar”. La Constitución política como se mencionó anteriormente pone en perspectiva la educación de los niños y las niñas del país, por su parte la ley 115 en el año 1994, establece objetivos para el trabajo en la educación de los niños, y define la educación preescolar como aquella que corresponde a la que se ofrece al niño para el desarrollo integral desde cinco aspectos: biológico, cognoscitivo, socio motriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias enmarcadas en la socialización pedagógica, y recreativa.

Los anteriores eventos sociopolíticos permiten hacer una lectura sobre la relación entre los mismos y sus intenciones que se robustecen al pasar el tiempo, se evidencia un constante enfoque de garantía de derechos y acciones proteccionistas. Es así como las entidades, normas y políticas públicas se edifican bajo la mirada expectante en el plano de la adopción de un

enfoque de derechos, y son estos avances un nuevo panorama para dar continuidad al trabajo por los niños y las niñas. Los eventos del siglo XX, por lo tanto, permiten tejer desde el reconocimiento histórico las condiciones sociopolíticas que cobijan a los niños y las niñas y empiezan a dar muestras de reconocimiento de los contextos que la infancia habita, dado este recorrido, a continuación, se procuran afinar un poco más la mirada para identificar aspectos específicos que sean útiles ante la lectura en el marco- de la ACJ YMCA en relación con el Estado Colombiano. Es este el momento de dar paso al segundo punto.

Segundo, el siglo XXI, este periodo es determinante frente a las consideraciones actuales en el marco de la primera infancia y la educación inicial, surge un evento significativo en el proceso sociopolítico, que deja una huella histórica para la infancia. La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre Ley 1804 de 2016, en su artículo primero menciona su propósito como iniciativa legislativa, estableciendo bases conceptuales, de gestión y técnicas para garantizar el desarrollo integral en el marco de la doctrina de la protección integral, y pretende de esta manera fortalecer el marco institucional para el reconocimiento y la garantía de los derechos de niños y niñas de 0 a 6 años, involucrando también a las mujeres gestantes. (Ley 1804, 2016).

Considerado entonces el propósito que estipula la Ley en su artículo primero, se menciona la definición de la Política De Cero a Siempre:

La política de “Cero a Siempre”, en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la

garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

Se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Lo anterior a través de la atención integral que debe asegurarse a cada individuo de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Ley 1804 de 2016)

En este orden de ideas es importante precisar algunos conceptos propios y relevantes para el marco de la educación inicial, el desarrollo integral y la atención integral, estos poseen definiciones propias desde la ley que al ser analizadas potencian su sentido y aportan lectura a la luz de la intencionalidad de la asociación en su trabajo con la primera infancia y también frente al proceso de sistematización.

El artículo 4 de la política de Estado frente al desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre estipula las siguientes definiciones.

Desarrollo integral. El desarrollo integral en tanto derecho, conforme a lo expresado por la Ley 1098 de 2006 en su artículo 29, es el fin y propósito principal de esta política. Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.

El desarrollo infantil lo entendemos entonces como un proceso con múltiples dimensiones y direcciones, el cual está determinado por diferentes aspectos que responde a los cambios que referencia la definición de la ley, los cambios de tipo cualitativo y cuantitativo pues desde esta dualidad se enmarcan factores biológicos, psicológicos, socioculturales e históricos. Ahora la atención integral es concebida desde el mismo artículo—como:

Atención integral. Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial.

Según lo anterior la atención integral está dada como un conjunto de acciones donde participan varios sectores con intenciones encaminadas a asegurar que los entornos en dónde transcurre la vida de los niños y las niñas contengan condiciones tanto humanas como sociales y materiales que participen conjuntamente en la garantía de promoción y potenciación del desarrollo, asegurando la calidad que debe tener la atención integral bajo las características de pertinencia, oportunidad, flexibilidad, diversidad, permanencia en el tiempo e integralidad. (Ley 1804 de 2016).

Como puede inferirse, según las definiciones de atención integral y el desarrollo integral existe relación en cuanto a fines y propósitos dando sentido a la educación inicial. Dicha relación a su vez aporta a la comprensión de lo que es hoy la educación inicial para los niños y las niñas, es importante mencionar que la comprensión de los conceptos que abarcan

la primera infancia es cambiante y responden a condiciones propias de contextos y épocas, que están en constante movimiento lo que implica pensar en procesos de transformación.—

La política pública estatal De Cero a Siempre basados en principios constitucionales, reconoce los niños y las niñas en el marco de la primera infancia como sujetos de derechos, y establece como institución veedora al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Para lograrlo, dirige y articula el Sistema Nacional de Bienestar Familiar SNBF que estima dentro de sus objetivos promover la participación y movilización social en torno a la protección integral a la primera infancia, de esta manera se apoya en organizaciones sin ánimo de lucro, como la Asociación Cristiana de Jóvenes—ACJ YMCA.

El ICBF determina los referentes técnicos para la educación Inicial donde se establecen requerimientos y condiciones para la operación de los hogares infantiles, presenta diferentes modalidades dependientes, en el caso de la ACJYMCA se contrata en Modalidad Institucional.

Esta modalidad cuenta con diferentes espacios que promueven y potencian el desarrollo integral de niñas y niños de primera infancia a través de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, con el fin de dar a los padres de familia y cuidadores la confianza y tranquilidad de que sus hijos tendrán oportunidades para un óptimo crecimiento, que de manera integral significa que pueden disfrutar de una alimentación balanceada y proporcional a sus requerimientos nutricionales, así como espacios para desarrollar las actividades propias de la primera infancia como arte, literatura, juego y exploración del medio, entre otras atenciones según el tipo de servicio que se describe más adelante.

Los usuarios que son beneficiarios cuentan además con profesionales capacitados para la orientación de los diferentes procesos y áreas que promueven la calidad en la atención. El talento humano de estas unidades de servicio está conformado por un director, un asistente administrativo, agentes educativos, auxiliar pedagógico, profesional psicosocial, auxiliar de servicios generales y profesional en salud y nutrición. (ICBF)

El anterior recorrido histórico sugiere posicionar la postura de los hogares Infantiles de Modalidad Institucional en relación al servicio que estos prestan a las comunidades, a los niños, las niñas y sus familias, en esta perspectiva los Hogares establecen su Objetivo de funcionamiento. Los hogares infantiles de la ACJ YMCA Bogotá trabajan por el desarrollo integral y la garantía de derechos de las niñas y los niños de la primera infancia en corresponsabilidad con la familia, la sociedad y el estado; buscando compartir el ideal cristiano en construcción de una comunidad humana con justicia, amor, paz y reconciliación. Los hogares establecen un objetivo fundamental desde el servicio que prestan a la comunidad y que se ubica en potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de manera armónica e integral a través de ambientes, interacciones, relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que contribuyen a su constitución como sujetos de derechos y desde un enfoque diferencial a través de una atención integral. (Plan Operativo para la Atención Integral POAI, 2018).

A su vez estos establecen unos objetivos específicos en el marco de su atención y se enmarcan en cuatro puntos: Primero, la promoción del desarrollo integral a partir del fortalecimiento de la estimulación adecuada de cada una de las dimensiones del desarrollo infantil. Segundo, brindar atención integral a niños y niñas, basados en el proyecto

pedagógico, teniendo como base los lineamientos técnicos del ICBF, con una adecuada estructura conceptual y metodológica, articulándola a la comunidad educativa. Tercero, transformar los espacios de socialización en espacios educativos de encuentro con el arte, el juego, la literatura y exploración del medio. Cuarto, fomentar habilidades sociales en cada uno de los espacios pedagógicos de los Hogares Infantiles, en aquellos constituidos por la familia y por el entorno.

En conclusión, lo inmediatamente anterior evoca las particularidades del contexto de los hogares infantiles, al afinar la mirada, la lectura de dichas particularidades se ve permeada por aspectos que constituyen el contexto sociopolítico a lo largo del tiempo y que orientan la atención integral a la primera infancia, una perspectiva de transformación social en tanto que aporta a la historia que a su vez le modela y configura como cambiante y dependiente de los sucesos del tiempo. La ACJ YMCA desde su interés por realizar ejercicios reflexivos que trasciendan sus acciones en el marco de la garantía y promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas en los Hogares Infantiles, abre las puertas y ventanas para dejar huellas en el camino.

La Práctica Pedagógica en los Hogares Infantiles- Conceptualizaciones.

En sí, el concepto de práctica pedagógica es dinámico, depende en este caso de niños, niñas y sus docentes que implican desde una misma experiencia una rutina y/o una improvisación. Entonces a partir de ese momento o contexto la recreación de saberes actúa en una situación específica que requiere una didáctica condicionada a ese espacio diverso de individuos, donde se encuentran condiciones afectivas, emocionales, lúdicas, pedagógicas, didácticas, que intentan racionalizar, esa lectura necesaria para engranar un lenguaje común de enseñanza y aprendizaje, desde una ruptura imaginativa infinita que despliegan los niños y

niñas. Es esa la legitimidad inherente, el reconocimiento incondicional que hace el agente pedagógico, que con su saber atiende las demandas que desde los gustos inicialmente esos niños y niñas proyectan como respuesta y como pregunta el accionar en un contexto.

Entonces es un esquema de equilibrio que los gobierna en la construcción y relación progresiva para transformar hábitos, saberes, tradiciones, procedimientos, imitaciones, diálogos, necesidades de la existencia tanto individual como grupal. De esta manera, la práctica pedagógica es un catalizador, un convertidor, es una caja mágica de transformación que recorre todo el sistema nervioso central y expresa sentimientos de agrado y algunas veces de rechazo y es allí donde el agente, vuelve y se transforma en un fenómeno único e irrepetible, es por eso que la práctica pedagógica es constituida, es dinámica. Partiendo de esta reflexión se reconocen los trabajos de Araceli de Tezanos y German Zabala desde la interpretación de la práctica pedagógica.

Araceli (2017). En relación a la práctica pedagógica y la construcción del saber.

La idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar. Esta práctica pedagógica manifiesta, en su desarrollo histórico, un camino complejo, en tanto la radicalización del *master dixit* durante el siglo XIX, llevó en un movimiento pendular, marcado por la influencia del descubrimiento y reconocimiento de la existencia de la infancia por las corrientes psicológicas (psicoanálisis y conductismo, en particular) a centrar la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende. Es decir, hay un desplazamiento del eje de la discusión sobre la formación -en la escuela- desde el maestro hacia el alumno, abandonando toda discusión e inhibiendo el progreso de la investigación y producción de conocimiento sobre la enseñanza (p.11).

A su vez la práctica pedagógica está expuesta a cambios que responden de manera fundamental a los contextos socioeconómicos y culturales donde se ejerce el oficio de enseñar, donde a su vez se marcan las condiciones y características de estudiantes, y en consecuencia a ello, surgen las demandas para la enseñanza (Tezanos, 2017).—_Dichas condiciones y características de semejantes por- los estratos sociales, conllevan a encontrar el origen de dificultades particulares de los maestros frente a su oficio de enseñar, siendo este mismo origen el que propicia espacios de reflexión y nuevas propuestas para llevar a cabo con sus estudiantes.

Por consiguiente, la práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar, con respecto a esto Araceli (2017) menciona:

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación maestro-alumno, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma.

En este sentido la práctica pedagógica pone en perspectiva el sentido y significado de la enseñanza desde la relación maestro y estudiante, que en este caso llamaremos maestro (a) y niños y niñas, desde aquí no tiene mayor énfasis uno u otro, estos son reconocidos igualmente importantes y necesarios para que desde la relación bidireccional se realice la lectura e interpretación de la práctica pedagógica. “Por lo tanto, el enseñar responde a la

demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (Tezanos, 2017, p. 11).

Desde esta perspectiva es importante reconocer que la práctica pedagógica concibe la relación maestros- niños y niñas, marco en el que se contempla que hay factores que caracterizan dicha relación como lo es el contexto.

Zabala (2009). Sobre el contexto afirma: para caracterizar la posición de la persona que conoce, partimos de su situación frente a lo que desea conocer, lo cual conlleva el contexto de la necesidad que se establece en cada experiencia.

Con respecto a la afirmación anterior, la práctica pedagógica puede verse como “una herramienta que transforma un objeto en otro, desde ese conocimiento pragmático el movimiento se evidencia como un contexto que permite abordar las relaciones” (Zabala, 2009, p.25) entre agentes, niños, y niñas entre la exploración, el descubrimiento y la curiosidad como multiplicadores de creatividad.

La práctica pedagógica puede ser considerada como, ese mismo momento de descubrimiento que surge de la interacción entre niños, niñas y agentes pedagógicas. Reconociendo que, desde allí, emerge un entrelazado dinámico que repercute en el desarrollo integral y aprendizaje interactivo, es un engranaje de saberes, formas, descubrimientos, cuidado, participación, pertenencia, en donde la observación y la sensibilidad de las maestras (os) es fundamental, pues parten desde una intencionalidad enfocadas (os) en potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, y que dialoga en doble vía, pues maestras y maestros también aprenden de esta relación.

Es una construcción constante de saberes pedagógicos que parten esencialmente de una política pública para la primera infancia. Donde se propone un equilibrio para permitir el desarrollo desde la diferencia, es decir, cada niño o niña vive su proceso de desarrollo de forma multidimensional. En efecto, depende de variables familiares, entorno, etc., pues el contexto y la cultura juegan un papel fundamental en los espacios dónde los niños y las niñas crecen y se desarrollan, en donde el papel de los agentes pedagógicos es canalizar todos esos factores y potenciar el desarrollo de los niños y niñas, y se da una complementariedad invaluable, entre un hacer y un pensar, ¿y un pensar qué hacer?

Existe una reciprocidad absoluta. Una relación dinámica que conlleva a otras acciones según las demandas, intereses de los propios niños y niñas, que transforma su mundo y su realidad social, y a su vez afianza herramientas para su propio desarrollo.

Capítulo 3. MOMENTO 2 - Las Primeras Preguntas.

Veremos a continuación como el equipo sistematizador se detiene a pensar acerca de las preguntas que guían el proceso, sobre su sentido y propósito. Posterior a constituir el equipo de sistematización se proyecta un encuentro que se lleva a cabo en las instalaciones de la ACJ YMCA con el apoyo de la coordinación de los hogares para garantizar la participación de cada una de las integrantes, el objetivo de este encuentro se configuró en dialogar a cerca de las preguntas que guiarían el proceso, las cuales se mencionan a continuación:

- ¿Qué se quiere sistematizar?, ¿En qué tiempo y espacio?
- ¿Para qué se quiere sistematizar?
- ¿Qué aspectos centrales en esta sistematización nos interesan más?

Estas preguntas deberían trabajarse lo más abierta y colectivamente posible en el interior del grupo u organización que quiere sistematizar, con el fin de construir un consenso básico respecto al ejercicio que se quiere asumir y su importancia, así como para tomar en cuenta distintos pareceres e inquietudes en el proceso de formulación de este plan. Todo ello redundará en una mayor participación consciente y crítica de las personas involucradas, lo que garantizará el buen resultado de esta sistematización. (Jara, 2018, p. 141)

Estas primeras preguntas que se plantearon nos condujeron a establecer asuntos claves y susceptibles de discusión, fueron también la base frente a la precisión del eje a sistematizar, el equipo considero este encuentro como una oportunidad de aprendizaje que permite propiciar elementos para valorar su proceso pedagógico, cuestionarse desde allí, y estimar desde sus propias prácticas acciones de transformación, se reconoce desde aquí con mayor fuerza el arte como ese asunto que debe figurar en el proceso.

Dicho lo anterior precisamos cada una de las preguntas, teniendo en cuenta, como se mencionó en la consolidación del equipo sistematizador, los intereses que se encuentran desde dos escenarios, la ACJ YMCA y las investigadoras del CINDE, desde aquí es muy importante hacer mención que en dicho encuentro las docentes y coordinadoras de los hogares infantiles en diálogo con las investigadoras en formación, expusieron su interés individual de ser partícipes de un proceso de sistematización de artes para los niños y las niñas, desde lo que ellas viven y se cuestionan al interior de la organización.

Fragmento diálogo entre coordinadoras

- Honestamente esto inicia por-que nosotras tenemos un plan operativo en la ACJ, y dentro de ese plan operativo tenemos unos indicadores por áreas, y tenemos un área de investigación donde nosotras debemos producir conocimiento, partiendo de esto nosotras nos preguntamos qué podríamos sistematizar, y Mary en ese momento dijo que pensaba que las docentes son muy buenas en arte, a ellas les gusta eso, siempre lo dicen y desde allí empezamos a pensar que podría ser el arte lo que se podría sistematizar, porque en ese momento de diálogo consideramos que las docentes son buenas en esa área, y lo han sido siempre.

- Y bueno más que decir que las docentes son buenas en artes, eso no quiere decir que no lo sean en las otras áreas, la idea fue más de cómo soñábamos fortalecer algo en los niños desde el arte, yo decía que a mí me encantaría que los niños fortalecieran todo el tema de artes, que salieran tocando un instrumento, a eso hacíamos referencia, porque de hecho las profes si trabajando el tema de arte con los niños, pero yo siento que ellas lo trabajan mucho, mucho, pero no lo centran como “eso es arte” , porque ellas trabajan todo el tema de los plegados,

encorchados, la pintura, pero no lo ven como arte, siento, sino que lo ven como una técnica para trabajar lo que ellas enseñan a los niños.

Fue un diálogo enfocado en compartir, escucharnos y aprendernos, se evidenció que el interés del proceso no solo respondía a las intenciones de la asociación, y las investigadoras, las docentes y coordinadoras desde tiempo atrás tenían intenciones de participar en procesos como este, entonces los intereses individuales, se configura en un interés colectivo.

Se puede señalar que dentro de las razones por las cuales se justifica reconocer la importancia de sistematizar en el marco de la práctica pedagógica el uso del arte, se encuentra que, desde la perspectiva docente, aporta al desarrollo integral, facilita la expresión de sus emociones y sentimientos y posibilita identificar su entorno y las relaciones con los niños y niñas, esto es expresado por las docentes, reconocido e implementado en sus prácticas pedagógicas.

Por naturaleza, el ser humano es creador y para poder comunicar y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos recurre a una diversidad de lenguajes que emplean diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes: notaciones musicales, paleta de colores y alfabetos, entre muchos otros más. A través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido. (El arte en la educación Inicial, 2014, p. 15)

¿Qué se Quiere Sistematizar?, ¿En qué Tiempo e en qué Espacio?

Como equipo se considera son las prácticas pedagógicas lo que se desea sistematizar, y que desde allí lo que les atañe es el arte en el marco de la educación inicial, por lo tanto, se define con relación a la pregunta que aquello que se quiere sistematizar es la práctica

pedagógica artísticas en el marco del proceso pedagógico desarrollado en los hogares infantiles de la Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ YMCA.

Para ello se definió el tiempo y el espacio teniendo en cuenta el cronograma institucional y tiempos del equipo con el fin de llevar a cabo un plan de trabajo.—El período sobre el que se estableció sistematizar fue el año 2018 y año 2019, y con relación al espacio se deciden son los tres hogares infantiles de la ACJ YMCA. Este periodo se selecciona dado que es el tiempo en el cual la ACJ YMCA apuesta enfáticamente al arte en la educación inicial, tal es el compromiso y deseo de fortalecer los aspectos pedagógicos artísticos para los niños y las niñas, que la asociación contrata a un docente de artes para que trabaje en cada uno de los hogares a partir del año 2018, siendo esta la razón fundamental por la que se selecciona el periodo de tiempo. Con relación al espacio se acuerda que serán en los tres hogares infantiles dado que es una puesta que los acoge a todos dentro del proyecto de atención integral en el marco de la educación Inicial de la ACJ YMCA.

Por lo tanto, es importante poner la mirada en las intencionalidades institucionales que se proyectan desde un interés político y social, así notar en este momento la implicación de reconocer a la política pública “De Cero a Siempre” y también a los lineamientos técnicos de la educación inicial que intervienen en la puesta pedagógica de los hogares infantiles, con respeto a lo mencionado, durante los últimos quince años en Colombia refiere el documento N° 21 El arte en la educación inicial:

Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas

de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país. (El arte en la educación inicial, 2014, p. 11)

Y la política pública “De Cero a Siempre” reconoce la educación inicial en su artículo cinco como:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

Reconociendo el interés político y social al interior de la ACJ YMCA y con su proyecto de infancia desde los hogares infantiles, se da la oportunidad al equipo sistematizador de realizar una lectura para delimitar el campo de la experiencia en torno al cual se va a realizar el ejercicio sistematizador, su tiempo y su espacio. Así, en esta oportunidad, una vez definido el ¿Qué?, se discute el ¿Para qué?

¿Para qué se quiere Sistematizar?

Preguntarse ¿Para qué?—busca definir de manera clara y concreta el sentido, la utilidad de lo que se espera obtener de la sistematización, el objetivo es responder a una necesidad y tener un fin último, por lo tanto, tener la claridad del para qué va a ser útil este proceso de sistematización, indica encontrar—un objetivo precisó. (Jara, 2018)

En este sentido se resalta que se tuvo en cuenta las intencionalidades de la organización como también del equipo sistematizador, sin perder de vista los propósitos e

intencionalidades de cada una de las partes, así los intereses, las motivaciones y las posibilidades de cada miembro del equipo juegan un papel importante en la motivación de este proceso, y en esta oportunidad garantizó el compromiso y disposición de la organización del equipo sistematizador. Dando respuesta a la pregunta se define el objetivo general del presente ejercicio sistematizador.

Objetivo General: Identificar la manera en que el arte aporta al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los hogares infantiles ACJ YMCA.

¿Qué Aspectos Centrales en Esta Sistematización nos Interesan más?

El momento anterior, nos permitió derivar el propósito de esta sistematización, que concretamos en una pregunta, la cual representa el eje de la sistematización en torno a lo que nos interesa en este proceso (Jara, 2018), dicha pregunta se comparte a continuación.

¿Qué propósitos tiene el uso del arte en la práctica pedagógica de los hogares infantiles ACJ YMCA?

Reconocemos como equipo que “Toda experiencia es tan enormemente rica en múltiples y diversos elementos que, incluso teniendo un objetivo definido y un objeto delimitado en lugar y tiempo, aun así, será necesario precisar más el enfoque que se le quiere dar a la sistematización, para no dispersarse” (Jara, 2018, p. 146).

Con respecto a lo anterior el equipo configura unas preguntas que acompañarán y guiarán el plan de sistematización, con el fin de no desviar la mirada, y por el contrario si, afinarla.

- ¿Cómo la práctica pedagógica por medio del arte aporta al desarrollo integral de los niños y niñas?
- ¿Cómo el arte permite hacer una lectura pedagógica de la realidad del niño?

- ¿Qué incidencia tiene el arte en la reflexión en torno a las estrategias metodológicas que utilizan las maestras en sus prácticas?

Capítulo 4. MOMENTO 3 – Desandar la Experiencia, Recuperar el Proceso y Vivirlo.

Una vez constituido el eje y reconociendo su sentido práctico como facilitador del proceso de sistematización se constituye un plan, que responde a recuperar el proceso vivido, y qué propone a su vez vivirlo, posterior al cumplimiento de este, y haciendo uso de los registros con que se cuenta como fuente principal de información se establece, el ir, el llegar, el volver y el transformar.

El ir, el Llegar, el Volver y el Transformar.

El ir, representa un inicio, movernos de un lugar a otro, el llegar, pronuncia alcanzar un fin, reconociendo su trayecto, y que en realidad es la configuración de un ciclo, el volver, evoca recobrar el sentido y reconocer los caminos, y el transformar representa un proceso de recreación. Un tejido virtuoso que surge en el andar y desandar en este camino de sistematización. Así, el ir, el llegar, el volver y el transformar es la representación de este momento, constituyen desde la experiencia, su reconstrucción, su organización y su clasificación, reconoce la riqueza de andar desde cada uno de los pasos de este camino, permitiéndonos configurar e interpretar los siguientes apartados de este capítulo, entendiendo que este momento además de ser un tejido virtuoso es un proceso sistémico.

Partiendo de nuestra interpretación, reconociendo la riqueza de este momento se configuran los siguientes apartados como los pasos que exponen el trayecto de la experiencia, paso a paso, la narración y descripción abren camino para el siguiente capítulo, que se enfoca en un momento de interpretación crítica.

Primer Paso: Reconstrucción de la Historia de la Práctica Pedagógica Artística- Línea del Tiempo. Como se mencionó iniciado este capítulo, posterior a la conformación del equipo sistematizador y a la definición del objeto, el objetivo y el eje, se proyecta junto con las directoras y docentes de los hogares infantiles la elaboración de una línea del tiempo, entrevistas, también se propone pensar una estrategia para la recolección de documentos que den cuenta de los procesos pedagógicos realizados, el acompañamiento al aula, procesos de observación, talleres con docentes. Se estipula tener en cuenta todas las posibilidades que se den en el proceso y que se consideren útiles para la sistematización. Las propuestas son dialogadas y estructuradas, considerando recuperar la experiencia vivida y también vivirla desde la colectividad, desde este ejercicio quedan registros como fuente principal de información.

Es así como en este ir, llegar, volver y transformar, nuestro primer paso de este momento es la reconstrucción de la línea del tiempo.

| | |
|---------------|--|
| Titulo | Línea del tiempo- Significado del arte |
| Autora (s) | Equipo sistematizador |
| Tiempo | II semestre 2018 |
| Participantes | Equipos de educación inicial de los tres hogares infantiles |
| Intención | Reconstruir la línea del tiempo desde cada uno de los hogares infantiles y con todo el talento humano, desde el año 2016 hasta el año 2018. Una lectura desde diferentes actores y desde el significado del arte |
| Planificación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar con el equipo la intención de la elaboración de la línea del tiempo. 2. Coordinar con el equipo: Convocatoria, participantes, lugar y fecha. 3. Asignación de responsables por hogar. 4. Logística del encuentro. 5. Consolidar la información recuperada y establecer matriz de |

| | |
|---------------------------------|--|
| | relación documental. |
| Fuentes específicas de consulta | Cuadro 1: Línea del tiempo- Significado del arte |

Segundo Paso: Revisión Documental. Búsqueda de Recuerdos. El primer paso abre la lectura del significado del arte en una perspectiva pedagógica desde la voz de las docentes, posterior a este ejercicio se da el segundo paso. Este momento es fundamental en el camino recorrido, aquí se realiza un rastreo documental en el marco de la práctica pedagógica y el uso del arte, es por lo tanto el momento dónde identificamos registros con los que cuenta cada hogar que responden a las prácticas pedagógicas artísticas en el marco de la educación inicial, por lo tanto se consultan proyectos de aulas, planeaciones, registro de clase, proyecto pedagógico de los hogares, Plan Operativo para la Atención Integral POAI, documentos de referencia en el marco de la educación inicial del distrito, en este momento de recuperación del proceso se cuenta con la participación activa de docentes de los hogares y sus coordinadoras.

| | |
|---------------|--|
| Título | Recuperando lo vivido. Información documentada |
| Fuente (s) | Archivo Hogares Infantiles |
| Autora (s) | Equipo sistematizador |
| Tiempo | I semestre 2019 |
| Participantes | Equipo sistematizador |
| Intención | Identificar los registros con los que cuenta cada hogar infantil y que permitan hacer una lectura de información que responda a las prácticas pedagógicas artísticas. Estas primeras fuentes de información se indagan para hacer una lectura del panorama de la implementación del arte en las prácticas pedagógicas su intencionalidad y sus formas, se constituye como la primera lectura desde las experiencias propias de cada hogar infantil con relación a nuestro eje a -sistematizar. |
| Planificación | 1. Determinar con el equipo la intención de la revisión |

| | |
|--|---|
| | <p>documental.</p> <p>2. Coordinar con el equipo, responsables y cronograma para las visitas a cada hogar.</p> <p>3. Realizar la revisión en cada hogar y seleccionar las fuentes de información documental que se tienen.</p> <p>4. Consolidar la información recuperada y establecer matriz de relación documental.</p> |
| <p>Fuentes específicas de consulta</p> | <p>Matriz 1: Manual Operativo para la Atención a la Primera Infancia- Modalidad Institucional.</p> <p>Matriz 2: Documento 21. El Arte En la Educación Inicial.</p> <p>Matriz 3: POAI y proyecto pedagógico</p> <p>Matriz 4: Registro de carpetas de planeación de los Hogares Infantiles ACJ YMCA</p> |

Tercer Paso: Taller de Co-creación. Propuesta y Desarrollo. Una vez escuchadas y leídas las voces de las docentes era hora de verlas, se dio entonces un tercer paso. Se propuso realizar un taller de co-creación, que se articuló con el encuentro bimensual de familias en cierre de proyecto.

El taller de co-creación, se realizó en el marco de un espacio intencionado desde las características propias de las experiencias pedagógicas artísticas, donde de manera colectiva se planeó una feria de arte en cada hogar dónde se involucró no solo a las docentes, niños y niñas sino también a las familias. Pensando en el trabajo en equipo, en un espacio de encuentro, en propiciar el origen de una estrategia específica y significativa para los hogares infantiles desde el diálogo de sus actores, se planteó primero el taller encuentro creativo encausado en la motivación de dar continuidad a la sistematización desde los procesos pedagógicos como una oportunidad de apropiarse de los sentidos de las experiencias artísticas,

posterior a este planteamiento que configuró la planeación dónde cada hogar elige un tema y plantea una propuesta, se llevó a cabo la feria artística.

| | |
|----------------------|--|
| Titulo | Taller de co-creación- Ferias artísticas- Planeando, dialogando, ejecutando y viviendo |
| Autora (s) | Equipo sistematizador |
| Tiempo | II semestre 2019 |
| Participantes | Agentes pedagógicas, auxiliares pedagógicas, docente de artes, apoyos psicosociales, investigadoras, directoras de los hogares, equipos sistematizador, niños, niñas, familias. |
| ¿Qué busca? | Conocer y reconocer las experiencias artísticas que se llevan a cabo en los hogares infantiles de la ACJ YMCA en la presencialidad. |
| ¿Cómo? | Haciendo foco en las estrategias metodológicas de las docentes crear una propuesta artística que posibilite espacios de participación e interacción, donde estén todos los actores que hacen parte de las instituciones en el marco de los procesos pedagógicos. |
| ¿Cuál es su fin? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de feria artística: para que desde allí se proponga una experiencia que acoja todo aquello que es fundamental de las experiencias artísticas que se viven en los hogares infantiles. 2. Desde la propuesta hacer una lectura de los usos del arte desde la práctica pedagógica artística en el marco de sus intencionalidades pedagógicas y hacer evidentes las estrategias metodológicas que emplean las docentes para este fin. |
| Planificación Taller | Presentar, retroalimentar y debatir propuesta a equipo de acuerdo al eje de la sistematización. |
| Planificación Feria | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estipular en un primer momento la intencionalidad. 2. Ejecución de la planeación-propuesta para cada hogar desde una jornada pedagógica 3. Propuesta de feria por cada hogar 4. Acordar logística y fechas. 5. Vivir las ferias artísticas |

| | |
|---------------------------------|--|
| Fuentes específicas de consulta | Matriz 6: Taller de creación- Encuentro co-creativo. Matriz 7: Reflexiones del encuentro co-creativo de las docentes. Matriz 8: Acompañamiento a las ferias - Hogar Emmanuel. Matriz 9: Acompañamiento a las ferias - Hogar George Williams Matriz 10: Acompañamiento a las ferias - Hogar Alejandría. |
|---------------------------------|--|

Cuarto paso: Encuentros y diálogos de equipo. Las interacciones en este camino permiten el diálogo entre actores, y son la oportunidad para el paso cuatro, que consolida la entrevista no estructurada realizada a la docente de arte.

Las interacciones son fundamentales en el proceso, pues es gracias a estas que se fortalecen los lazos entre el equipo, y entre los y las participantes, por ejemplo, después de los acompañamientos de observación se entablaron conversaciones con las docentes, de manera natural también surgió con las familias posterior al trabajo pedagógico en los hogares. Fue así como poco a poco el mismo andar nos mostraba las diferentes formas de dialogar con las experiencias y sus actores claves. En representación a este proceso de referencia a continuación una entrevista realizada a la docente de arte que visita semana a semana los tres hogares infantiles y proyecta planeaciones para todos los niños y las niñas.

| | |
|---------------------------------|---|
| Título | Entrevista No estructurada docente de artes. |
| Autoras | Investigadora |
| Participantes | Docente de arte |
| Intención | Obtener la visión de la docente de arte sobre su experiencia de trabajo en los hogares Infantiles de la ACJ YMCA, buscando desde su discurso pedagógico hacer una lectura—_en términos de los aportes del arte en el marco del desarrollo infantil, los usos del arte desde la práctica pedagógica, sus características y formas. |
| Fuentes específicas de consulta | Matriz 5: entrevista no estructurada docente de artes |

Quinto paso: Prácticas pedagógicas artísticas- Tiempo de observación. Las interacciones como describe el paso cuatro, no solo se dan en este proceso entre docentes, o docentes y equipo investigador, se dan también con los niños y las niñas, reconociendo que la práctica pedagógica es la interacción virtuosa de maestras, niños y niñas, y es allí donde se torna oportuno dar el siguiente paso. El paso cinco, constituido por el momento de observación.

Para llegar a este momento fue oportuno poco a poco hacer acercamientos a los hogares infantiles, esto, porque las investigadoras en cierta medida no eran miembros visibles en la comunidad que interaccionaba de manera diaria en cada hogar, este proceso llevo un largo tiempo, se realizaron visitas de reconocimiento, presentación a los equipos, reuniones en los hogares, la recuperación documental implicó jornadas de trabajo en cada hogar, el taller con docentes, la participación y planeación de las ferias, cada acción tenía la finalidad también de fortalecer los vínculos, fue así como se pudo vivir la experiencia y consolidar un buen equipo de trabajo. Una vez el equipo consideró era oportuno realizar los tiempos de observación, estos se proyectaron bajo cronograma, coordinando con las coordinadoras y la docente de arte.

| | |
|---------------|---|
| Titulo | Compartiendo en aula las prácticas pedagógicas artísticas. |
| Autoras | Equipo de sistematización |
| Participantes | Equipo de sistematización: Agentes pedagógicas que hacen parte del equipo sistematizador, docente de arte, investigadoras. |
| Intención | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar acompañamiento en aula a la docente de arte para reconocer desde su práctica pedagógica sus intencionalidades pedagógicas. • Hacer una lectura desde la observación de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Las metodologías usadas en la práctica pedagógica artística. |

| | |
|---------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Como el arte aporta a la propuesta de potenciamiento de desarrollo de los niños y las niñas. |
| Planificación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta de cronograma- organización de tiempos 2. Consentimientos y asentimientos informados 3. Acompañamiento – Observación 4. Reunión de equipo- Recopilación de material audiovisual 5. Reunión de equipo- Construcción de matrices |
| Fuentes específicas de consulta | Matriz 11: Acompañamiento- espacios cotidianos. |

Sexto paso: Participación en Escenario de Transformación Social. La agenda institucional es fundamental para el paso seis, dado que la YMCA de Bogotá convoca en el mes de septiembre del 2019 a diferentes actores para llevar a cabo la Conferencia Internacional denominada Educación: Este es un escenario de Transformación Social. En efecto tiene el objetivo de aportar de manera reflexiva en prácticas y expectativas que se desarrollan en el marco de procesos educativos. La YMCA contó con paneles y conferencias de expertos nacionales e internacionales con el propósito de socializar aquellas experiencias innovadoras que impactan y actúan como medio transformador de sus realidades. Dados los objetivos de la sistematización, a continuación, se abordan los aportes de José Bernardo Toro Arango³ en relación a los fines de la educación para la construcción de una sociedad sana, y Tricia Hultzworth⁴ que desarrolla el tema de la importancia de la educación temprana desde los ambientes de aprendizaje social y emocional positivos, considerados en el trabajo de Canadá esenciales para desarrollar relaciones sociales fuertes en la primera infancia.

³ Filósofo y Magíster en Investigación y Tecnologías Educativas y estudios en Matemáticas y Física, Es Asesor de la Presidencia de la Fundación AVINA y miembro del Consejo Internacional del Instituto Ethos de Brasil. Fue decano académico de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá. Ha sido consultor en las áreas de Educación, Comunicación y Movilización Social en distintas ONG.

⁴ Tricia Holzworth es Educadora de primera infancia y Directora del jardín infantil donde lanzó la pedagogía nacional de la YMCA para la primera infancia llamada YMCA Playing to Learn (Jugar para Aprender). Actualmente trabaja como Gerente de Capacitación, Investigación y Desarrollo, es responsable de la implementación del currículo de la YMCA canadiense Playing to Learn desde 2006.

| | |
|---------------------------------|---|
| Titulo | Participación en Escenario de Transformación Social |
| Participantes | Investigadora, agentes pedagógicas y coordinadoras |
| Intención | Participar de espacios que aportan de manera reflexiva en prácticas y expectativas que se desarrollan en el marco de procesos educativos |
| Planificación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Convocatoria por parte de la ACJ YMCA a sus equipos de trabajo 2. Coordinación y participación. 3. Elaboración de matrices y socialización |
| Fuentes específicas de consulta | <p>Matriz 12: Intervención José Bernardo Toro Arango</p> <p>Matriz 13: Intervención Tricia Hulzworth</p> |

Organización y Clasificación de la Información.

Cada uno de los pasos mencionados anteriormente fueron constituidos desde el ejercicio del ir, el llegar, el volver y el transformar, fue necesario revisar cada una de las fuentes de información, ordenarlas, hacerles una lectura desde las preguntas que acompañaban el eje, y desde el eje mismo, para así también buscar una manera de clasificarlas, lo que implicó ir, llegar y volver varias veces y generando una transformación desde dos miradas fundamentales.

Una primera mirada. Este proceso de clasificación y organización de información, vivió un momento significativo, posteriormente a tener las matrices se contaba con bastante información, que eran necesarias leer desde el objetivo del proceso, desde allí se realizó una lectura de todas las matrices para identificar en cada una el eje y sus preguntas, constituyendo una sola matriz final que daba cuenta de la riqueza del proceso y de la presencia de aquello que reconstruimos como equipo sistematizador, esta primera mirada fue fundamental para la segunda mirada.

La segunda mirada, es constituida desde la organización y clasificación anterior, lo cual fue útil para constituir los cuadros que consolidan la información de cada paso presentado

en este capítulo, y que da cuenta del tejido virtuoso que surge en el desandar la experiencia y recuperar su proceso.

Capítulo 5. MOMENTO 4 - Interpretación Crítica- Análisis y Síntesis.

Luego de recuperar la experiencia a partir de las propuestas que se desarrollaron para la recolección de la información fue posible realizar una interpretación crítica de las matrices, entrevistas, registro documental y observación, lo que permitió describir, relacionar, confrontar aciertos y contradicciones esenciales para comprender la experiencia. Es así que el equipo de sistematización reconoce que a partir del eje central ¿Qué propósitos tiene el uso del arte en la práctica pedagógica en los hogares infantiles ACJ YMCA?, se logra identificar tres aspectos fundamentales:

- Las reflexiones que surgen de los espacios de acompañamiento y participación en el tiempo que se contempló para la sistematización de la experiencia y que pueden contribuir al desarrollo integral de la niñez desde la práctica pedagógica artística.
- En el marco de la práctica pedagógica, el arte permite reconocer y comprender la realidad de los niños y niñas.
- La manera en que las estrategias metodológicas constituyen parte fundamental en el logro de los propósitos que se establecen al trabajar el arte con los niños y las niñas.

Estos aportes son los criterios que orientan la organización y síntesis de los resultados, Estos aspectos reconocen la particularidad de las experiencias vividas en los hogares infantiles ACJ YMCA que a continuación se presentan.

Análisis: La Importancia del Desarrollo Integral en el Marco de la Educación Inicial

Producto de la revisión de los documentos técnicos y normativos para la operación de los hogares infantiles y los registros de las acciones que adelantan las docentes desde su quehacer pedagógico, se encuentra que sus discursos se enfocan en potenciar el desarrollo

integral de los niños y las niñas. Con el fin de reconocer el sentido del trabajo que realizan para cumplir este propósito, es necesario dar una breve mirada acerca de las apuestas que expone la política y el Manual Operativo para primera infancia del ICBF, en coherencia con la postura institucional de los hogares infantiles ACJ YMCA, para finalmente identificar los aspectos claves que orientan la reflexión acerca de la manera en que el arte media en sus prácticas pedagógicas.

El Ministerio de Educación Nacional MEN como principal responsable de la educación en Colombia, definió la política nacional de Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia EAIPI, desde la cual opera la estrategia para la atención integral de Cero a Siempre, que estima las acciones necesarias para garantizar la atención integral de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los 5 años de edad. La iniciativa de Cero a Siempre es una propuesta política para la garantía de derechos de la primera infancia que reconoce la atención integral como:

Atención integral. Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial. Ley 1804 de 2016. Art. 4. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

A partir de esta estrategia, opera la comisión intersectorial de la primera infancia que funciona para coordinar diversos sectores involucrados en el objetivo por garantizar la

atención integral a nivel nacional y de la cual hace parte el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, quien se encarga de la elaboración de normas, control y seguimiento de las modalidades educativas para la primera infancia y es por lo tanto el marco regulatorio que define el alcance para la prestación del servicio, en este caso particular de los hogares infantiles ACJ YMCA modalidad institucional.

El mismo artículo de la Ley 1804 de 2016 define el desarrollo integral como:

El proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo, mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. Ley 1804 de 2016. Art. 4. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

De esta manera el Instituto Colombiano de Bienestar ICBF desde la articulación intersectorial, tiene como principio promover la garantía de derechos de los niños y las niñas a través del aseguramiento de la calidad de los servicios que se ofrecen para la atención de sus necesidades de manera integral. Es su responsabilidad velar por el cumplimiento de los parámetros de las políticas para la protección de la primera infancia en Colombia, desde las cuales, basados en una perspectiva de desarrollo, los niños y las niñas son sujetos de derechos capaces de potenciar su identidad y autonomía.

De aquí que sea relevante entender que, aunque existan aspectos por mejorar, todas las acciones que realizan los hogares infantiles aportan al desarrollo integral de los niños y las niñas, pues contribuyen a una apuesta política a través del cumplimiento de los parámetros que expone el ICBF son necesarios para su operación y como valor agregado aportan a la

reflexión de sus prácticas a través de la sistematización de la experiencia fortaleciendo el sentido de la educación inicial.

Sentido de la Educación Inicial.

Situados en el contexto en el que se enmarca el desarrollo integral, es decir desde la implementación de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre, el Ministerio de Educación Nacional MEN construyó referentes técnicos para fortalecer los procesos en la educación inicial, los cuales usan como referencia para su operación los hogares infantiles ACJ YMCA.

Dentro de dichos referentes técnicos se encuentra el documento 20. Sentido de la Educación Inicial, el cual señala la importancia de integrar las actividades rectoras, y dentro de sus propósitos, busca *propiciar en los niños y niñas su constitución como sujetos de derechos desde una perspectiva de desarrollo integral*, a través del fortalecimiento de la inmersión a nuevas generaciones a aprender a convivir con otros, responder a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar y contar con condiciones de bienestar para una vida digna. Estos asuntos dieron lugar a la reflexión en torno a algunas de las experiencias vividas por los niños, las niñas y las maestras.

Aprender a Convivir con Otros. Las dinámicas de interacción entre los seres humanos obedecen a condiciones particulares del entorno y la manera en que se genera la relación con los demás. La primera inmersión al mundo social luego de la familia son los espacios intencionados para el cuidado de los niños y las niñas, en los que es posible adherir y construir las reglas y normas necesarias para la convivencia en tanto parte del reconocimiento del otro. Los hogares infantiles desde las prácticas pedagógicas gestan múltiples escenarios, en los que se abre la posibilidad de sentirse acogido, reconocido y escuchado:

En uno de los acompañamientos con la maestra de artes, se presentó una situación en la que un niño agrede a una niña, la actividad era libre, lo que facilitó el desplazamiento de los niños y niñas por el salón. Al notar el llanto de la niña, se presenta otra de las niñas pertenecientes al grupo a darle su consuelo, motivándola a jugar con un cocodrilo elaborado con el material en reciclaje que su profesora de artes había hecho para la actividad.

Estos acontecimientos ayudan a fortalecer la subjetividad de los niños y las niñas, entendida como “aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido” (Alvarado, 2018). En este escenario se hizo manifiesto entre la niña que llora y quien la consuela una idea preliminar acerca de la justicia, el cuidado mutuo, el respeto y la compasión, posiblemente gestado desde su familia y moldeado desde el hogar infantil. Aunque no sea la intención de esta sistematización profundizar acerca de cómo los niños y las niñas construyen subjetividad política, vale la pena ponerlo en perspectiva, pues es uno de los ideales de la asociación proyectar a los niños y las niñas como constructores de paz.

Aprender a convivir con otros, es el resultado de un proceso en el que los sujetos son reconocidos desde sus capacidades, para incidir y participar en escenarios de interacción familiares, escolares y comunitarios desde una dinámica cambiante profundamente ligada a sus creencias, lo que permite configurar desde la intersubjetividad de los niños y las niñas, y las prácticas relacionales que se establecen con otros, sus imaginarios acerca del mundo, de lo que es justo, correcto y debido a partir de una construcción social (Alvarado, 2018).

Responder a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación al sujeto que se desea formar, constituye uno de los principales retos de la educación, se gesta en

la primera infancia y en gran medida depende del reconocimiento y lugar de enunciación de los niños y las niñas.

El Sujeto que se Desea Formar: Reconocimiento de las Voces de los Niños y las Niñas. La apuesta institucional de los hogares infantiles- propone como objetivo trabajar por el desarrollo integral de los niños y las niñas, en corresponsabilidad con la familia, la sociedad y el Estado desde un ideal cristiano en construcción de una comunidad humana con justicia, amor, paz y reconciliación desde una visión ecológica del desarrollo humano.- En este sentido, el POAI de los hogares infantiles de la ACJ YMCA de Bogotá expone el perfil de los niños y las niñas, como:

- Capaces de expresar sus ideas y exigir sus derechos
- Líderes positivos, independientes, responsables y autónomos
- Críticos analíticos y seguros de sí mismos y de su identidad
- Íntegros, creativos, respetuosos comprensivos y amorosos
- Capaces de reconocer las normas o límites de su entorno y con un saber propio

de sus valores

- Capaces de adaptarse a las transformaciones de su cotidianidad
- Con objetivos por alcanzar acordes a su edad
- Capaces de relacionarse en ambientes de sana convivencia y constructores de paz
- Multiplicadores de experiencias y promotores de la resolución de conflictos

Desde esta perspectiva la asociación dispone de un lugar en que los niños y las niñas son sujetos de derechos, en tanto se les reconoce las potencialidades consigo mismos y la

relación con su entorno. Sin embargo, en el marco de la sistematización a partir de los encuentros en los hogares infantiles, se encontró que de manera particular frente algunas de las experiencias de las maestras en el compromiso por hacer lo correcto, las intenciones pedagógicas se ven afectadas por la necesidad de control de las diferentes situaciones que pueden presentarse en el aula desde una posición adulto céntrica, en la que sin un propósito explícito por parte de las maestras se privilegia su posición en relación a la de los niños y las niñas, es decir se manifiesta una tensión entre la intención pedagógica y la práctica pedagógica.

En uno de los acompañamientos en el aula se propuso realizar un asentimiento informado a los niños y las niñas para explicarles las razones por las cuales personas diferentes a su maestra estaban presentes en este espacio, dado que hacía parte de los propósitos de la sistematización de experiencia, que incluía la autorización de ellos (as) para el registro fotográfico. Se utilizó para tal fin, un pliego de papel en el que los niños y las niñas ponían la huella de su mano con ténpera como símbolo de su aprobación, encontrando manifestaciones como *“a mí no me gusta que me tomen fotos”* y otras *“tómame muchas fotos y me las muestras”*. Las reacciones por parte de algunas de las maestras fueron de colaboración, sin embargo, sus gestos daban a entender que más allá de la intención, fue una actividad desgastante y en casos particulares, descontrolada. Este ejercicio intencionado por parte del equipo de sistematización, permitió poner en perspectiva la manera en que a pesar de tener clara la importancia de reconocer y dar lugar en la acción las voces de los niños y las niñas, es necesario fortalecer su participación y autonomía en la toma de decisiones.

Ante esta tensión entre lo que se quiere y lo que se hace en el marco de la práctica pedagógica en torno a la necesidad de reconocer las voces de los niños y las niñas, Allison

James (2007) hace un cuestionamiento que puede aportar en visibilizar la manera en que nos interrelacionamos con ellos (as):

En el campo de la política, de las organizaciones no gubernamentales o desde la academia, los especialistas en la niñez insistimos en el deseo colectivo de hacer que las voces y miradas de los niños y niñas sean escuchadas y reconocidas por el mundo adulto. Si algo se reitera hoy en día entre quienes estudiamos y trabajamos con niñas y niños, es que sus perspectivas deben ser integradas a la construcción de la sociedad. (James, 2007, p. 31)

Desde esta perspectiva uno de los principales desafíos, es reconocer que un niño o una niña en el marco de la educación inicial es un sujeto político, en tanto tiene voz y hace parte fundamental de la sociedad y que, en su nombre, no hay discurso que justifique su aparente participación en asuntos que los afectan.

Para no desligar la intención de la práctica, es necesario reconocer el tránsito que se da entre sus propios mundos de vida desde la cotidianidad y los significados que encuentran frente a los asuntos que los rodean, para lo cual sus discursos hablan de su experiencia vital y lo que pueden experimentar en su práctica social. (Guerrero, 2017).

En el plano de los hogares infantiles pueden surgir alternativas para aprovechar su potencial, sin desdibujar la experiencia de las maestras en el trabajo con los niños y las niñas, ya que su saber es importante para establecer el vínculo necesario para encontrar los significados en relación a su entorno. Una de ellas, es situarse en formar científicos/ investigadores, tal como se denominan los grupos de los niños y las niñas que se agrupan por edad, dando lugar a la consciencia. Es decir, que luego de un proceso que inicia desde que son muy pequeños finalmente, se reconozcan por si mismos de esta manera, en tanto son

conscientes de sus habilidades para la observación y otros atributos por los que se caracterizan. Si esa es la apuesta, los niños y las niñas son investigadores (as). Aquí una experiencia que, aunque no se ubica en la primera infancia, podría develar otras propuestas en la práctica pedagógica:

Podestá (2004) entendiendo que la investigación se centra en el devenir natural de los niños y niñas, dispuso de registros verbales y no verbales, para que el autor nativo se expresara, a través de tecnologías, escritura, oralidad, foto y dibujo. Motivaron el dialogo a través de cartas, luego se profundizaron los ejes temáticos, utilizando registros, fotografías, filmaciones de su contexto, que posteriormente serviría para la estrategia de armar libros, y pudieran comparar valores, ópticas y creencias sobre los temas abordados, que luego compartieron a sus compañeros para validarlas.

Si bien Podestá (2004) se ubica en un trabajo etnográfico, posibilitó lograr una investigación colaborativa entre niños y niñas, entendiendo que interpretan constantemente y se aproximan a la realidad desde sus propios lenguajes. A partir de esta perspectiva pueden surgir muchas opciones en las que se reconozcan sus voces y sus habilidades, tomando elementos como el reconocimiento de los niños y niñas desde su particularidad, la producción infantil como una apuesta por la libertad de expresión y la inclusión de la narrativa de sus experiencias como elemento central. (James, 2007).

En el taller de co-creación de las docentes nace la idea de llevar a cabo las ferias artísticas en cada uno de los hogares infantiles, y aunque el trabajo elaborado por los niños y las niñas fue expuesto, no se dio un momento en el cual se diera lugar a su opinión, finalmente, se identificó que el arte se asocia a la estética, pues se evidenció más el trabajo de las docentes y los padres de familia que los mismos niños y niñas.

¿Qué ocurriría si con los niños y niñas que desearán participar, se organizará una lluvia de ideas para planear la feria? Es posible que en este ejercicio la imaginación se hubiera desbordado, sin embargo, pudo ser en perspectiva el escenario para escuchar su opinión. La necesidad de fortalecer la participación de los niños y las niñas en la cotidianidad de los hogares infantiles desde la práctica pedagógica, puede darse desde espacios de concertación para llegar a acuerdos y escuchar sus voces, pues en el marco de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas es un compromiso político, en el cual son reconocidos como sujetos activos en la construcción de sus propias vidas (Sosenski, 2010).

Reconocer los niños y las niñas como sujetos de derechos es una opción política y es significativa si se reconocen a sí mismos de esa manera.— El impacto de posibilitar estos lugares de enunciación va más allá de los logros reconocibles en la inmediatez, en tanto la niñez es transitoria, pero cimienta la construcción acerca de lo que se interpreta de la realidad y la manera en que nos interrelacionamos con los otros y con el entorno. Si los niños y niñas fortalecen su subjetividad política con el apoyo de sus maestras desde su atención y cuidado será posible contribuir al desarrollo social.

Condiciones de Bienestar Para una Vida Digna: Aportes Para el Desarrollo Social Desde la Ética del Cuidado de los Niños y las Niñas.— La ACJ YMCA de Bogotá convocó en el mes de septiembre del 2019 a diferentes actores para llevar a cabo la Conferencia Internacional denominada Educación: Escenario de Transformación Social. El objetivo de dicho encuentro fue aportar de manera reflexiva en las prácticas y expectativas que se desarrollan en el marco de procesos educativos. Contó con paneles y conferencias de expertos nacionales e internacionales con el propósito de socializar aquellas experiencias innovadoras que impactan y actúan como medio transformador de sus realidades.

Dado el alcance de la sistematización ya que asistieron las docentes de los hogares infantiles, se aborda en el marco de la reflexión los aportes de José Bernardo Toro Arango⁵ en relación a los fines de la educación para la construcción de una sociedad sana, y Tricia Hulzworth⁶ que desarrolla el tema de la importancia de la educación temprana desde los ambientes de aprendizaje social y emocional positivos, considerados en el trabajo de Canadá esenciales para desarrollar relaciones sociales fuertes en la primera infancia.

Desde la perspectiva de Toro (2019) la educación debe centrar su atención en la necesidad de reflexionar acerca de la crisis climática y la ética del cuidado. Una cultura sostenible requiere promover una conducta ética y moral más allá de acumulación, en la que si bien no es posible salir del sistema (dejar de consumir), es primordial considerar un paradigma nuevo: *el cuidado*. Es necesario cuidar de sí mismo y potenciarlo desde los espacios educativos. Los talentos, la música y el arte se consideran saberes extracurriculares, por lo que se requiere replantear una educación en la cual sea posible reconocerlos, además de la filosofía del cuerpo, la salud como sinónimo de autoestima y comportamiento, antes de llegar a la enfermedad, y el cuidado del espíritu que es “aprender a buscar metas y objetivos que favorecen a otros para ser más dignos”.

La autorregulación produce libertad, de lo contrario es una imposición, por lo que propone se requiere establecer el orden como se quiere vivir. Este enfoque de trabajo espiritual da autoconocimiento, autorregulación y autoestima, lo que permite ser autónomos y no heterónomos en función de la regulación externa, de la aprobación y la culpa, del premio y

⁵ Filósofo y Magíster en Investigación y Tecnologías Educativas y estudios en Matemáticas y Física, es Asesor de la Presidencia de la Fundación AVINA y miembro del Consejo Internacional del Instituto Ethos de Brasil. Fue decano académico de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá. Ha sido consultor en las áreas de Educación, Comunicación y Movilización Social en distintas ONG.

⁶ Tricia Holzworth es Educadora de primera infancia y Directora del jardín infantil donde lanzó la pedagogía nacional de la YMCA para la primera infancia llamada YMCA Playing to Learn (Jugar para Aprender). Actualmente trabaja como Gerente de Capacitación, Investigación y Desarrollo, es responsable de la implementación del currículo de la YMCA canadiense Playing to Learn desde 2006.

del castigo. En palabras de Toro (2019) es necesario cuidar de los cercanos en tanto son el vínculo central que ocurre en la familia y los amigos para prevenir formas de adicción, la violencia y el suicidio.

Por otro lado, Tricia Hulzworth (2019) puso en perspectiva la manera en que la YMCA de Canadá trabaja los proyectos educativos en primera infancia, y expuso la importancia de proyectar el trabajo con los niños y las niñas desde el desarrollo de sus capacidades y habilidades pues facilita el crecimiento social, económico y político de un país. De acuerdo a Hulzworth (2019) uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación en el marco de la primera infancia, es la formación de los educadores. Para afrontarlo, propone que las organizaciones centren sus esfuerzos en desarrollar procesos de planificación, en los que se incluya capacitación permanente y la medición de impactos, considerando el entorno socioemocional, físico y cultural de los niños y las niñas.

Los objetivos que se desarrollan desde este proceso pedagógico son:

- Comprender que las fuertes relaciones positivas son claves para la salud y el bienestar de los niños y niñas, incluyendo el desarrollo del cerebro y la autorregulación.
- Implementar estrategias que incorporen versatilidad para aportar al aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación.

El enfoque para la educación infantil temprana: YMCA Playing to Learn, describe la importancia de aprender por medio del juego, propendiendo por el afianzamiento de las relaciones sociales entre los niños y niñas que componen el grupo, los padres de familia y los educadores. Es importante añadir que las actividades que se desarrollan con los niños y niñas se planifican de acuerdo a sus intereses con grupos pequeños. Es un mandato de gobierno que,

por cada cuatro niños pequeños exista un docente y- por cada diez niños de jardín exista un docente.

Hasta aquí se han expuesto elementos esenciales en la comprensión por reflexionar acerca de la ética del cuidado de los niños y las niñas, en torno a la importancia de la autorregulación y la autoestima, el fortalecimiento de los vínculos y algunas condiciones de contexto que ponen en perspectiva el trabajo que se desarrolla en Canadá y la experiencia en Colombia. Por un lado, las docentes que asistieron a la conferencia, son conscientes de la potencialidad del juego en sus prácticas pedagógicas, pues desde su experiencia existen diferentes testimonios que dan lugar a los algunos de los aspectos que expone Tricia Hulzworth desde el trabajo que realizan en Canadá, y por otro lado contrarrestaron escenarios que reflejan las condiciones en las que operan los hogares infantiles en Colombia.

Mientras que en Canadá por cada 10 niños de Jardín existe una docente, en Colombia en el contexto de la sistematización de la experiencia, a corte del año 2018 se contó con 25 docentes y 10 auxiliares pedagógicas para la atención de 539 niños y niñas. Es decir que por cada una de las docentes en promedio le corresponden 21, aunque esta cifra varía de acuerdo a los requerimientos expuestos por la entidad contratante para la atención de niños y niñas por edades y espacios físicos.

Sumado a la cantidad de niños y niñas por docente, otros factores caracterizan la realidad en la están inmersos los hogares infantiles, como la distribución de los espacios y las condiciones ambientales. Un ejemplo es el caso del hogar infantil Emmanuel, en el que las instalaciones no cuentan con zonas verdes y los salones y espacios comunes son reducidos, haciendo que en medio de su cotidianidad se haga habitual la interferencia excesiva entre las actividades pedagógicas planteadas por las maestras para los diferentes grupos a su cargo. En

palabras de una de las docentes “*en ocasiones no puedo realizar las actividades de acuerdo a la planeación porque mi salón es muy pequeño, y al salir al comedor interrumpo otros salones*”.

Desde esta mirada, uno de los desafíos permanentes al que se enfrentan las maestras es la preocupación constante por reconocer que su intencionalidad pedagógica pone en primer lugar a los niños y las niñas, en medio de todas las posibilidades que condicionan su práctica. Tal vez es por esta razón que en ocasiones la prioridad sea mantener el orden, dejando en segundo lugar la invención y creación libre de los niños y las niñas de manera autónoma dentro de sus procesos de aprendizaje.

Otro de los aspectos que motiva problematizar la ética del cuidado, es la apreciación que Tricia Hulzworth (2019) realiza acerca de proyectar el trabajo con los niños y las niñas, pues facilita el crecimiento social, económico y político de un país. Si bien Colombia ha priorizado aún más la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia, la financiación en general para servicios de primera infancia y la cuota de inversión por niño es inferior a la de la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. La cantidad de recursos destinados a cada niño colombiano en educación preescolar (USD 3.491) es muy baja, en comparación con el promedio de la OCDE (USD 7.428) y de Chile (USD 5.083) (OCDE, 2014). En todos los niveles educativos, Colombia gasta cuatro veces más en educación superior que en educación preescolar MEN (2016).

El profesor James Heckman experto en economía del desarrollo humano, quien recibió el Premio Nobel en Economía (2000), realizó un estudio que se interesó por la relación de la primera infancia con la desigualdad social y el potencial que hay en esta fase de la vida para

lograr cambios capaces de sacar a la gente de la pobreza, encontrando que la mejor inversión para el crecimiento económico de un país está en la educación inicial, en tanto sea posible acceder a una calidad educativa que dependa de la atención y cuidado de sus padres y/o cuidadores. En una entrevista realizada al profesor Heckman se le preguntó ¿Y el rol de educación formal?, a lo cual respondió

Hay un gran debate sobre lo que significa la calidad y en este sentido, volvería a esta cuestión del amor: uno de los ingredientes más importantes en cualquier programa exitoso es el espacio que, en esencia, involucre al padre con el niño. En otras palabras, algo que realmente enseñe a los padres a amar y a no seguir un guion: que interactúen con el niño, que lo guíen y así crear habilidades y coeficiente intelectual. (Heckman, 2018).

Las tareas de atención y cuidado son esenciales para el desarrollo humano y social en tanto permite la utilidad de los recursos disponibles en función de las necesidades básicas. “La atención y cuidado suministran por sí mismas la necesidad y apoyo emocional que todos los seres humanos tenemos.” (Comins, 2009,88). La ética del cuidado entonces implica articular los imaginarios que aprueban que en la práctica se cimienten los valores que promueven la construcción de una sociedad corresponsable de sí mismos y los otros. La individualidad no favorece el desarrollo, la consciencia de autocuidado y cuidado mutuo es consecuente con el bienestar físico, emocional y mental que toda persona requiere mucho más en la primera infancia.

Comins (2009) al respecto hace una interesante reflexión acerca de cómo la ética del cuidado aporta al desarrollo humano e incide en las políticas de desarrollo, en tanto se hace sentir a los seres humanos irremplazables reconociendo su particularidad, sin desconocer la

naturaleza compartida por la que también merecemos respeto. En este fortalecimiento del vínculo entre unos y otros es tan importante el beneficiario como el donador, pues el sentimiento de utilidad, aumenta la autoestima personal y sentimiento de felicidad. Sin embargo, al respecto hace la siguiente claridad “cabe diferenciar el cuidado de otras actitudes que no tienen el mismo valor para el desarrollo humano. La atención no debe confundirse ni con la caridad, ni con la solidaridad” (Comins, 2009: p. 90).

Es decir, la atención y el cuidado toman sentido si se convierte en un acto recíproco, y para hacerlo ambas partes deben reconocerse como interlocutores válidos y sujetos con voz, de lo contrario se convierte en un acto de solidaridad, de aquí lo conveniente que fue hablar acerca del lugar de los niños y las niñas.

Hasta este punto se han expuesto algunos de los asuntos que parten de la reflexión acerca de la manera en que se dan o puedan darse las prácticas en el marco de los propósitos que otorgan sentido a—la educación inicial. Otros aspectos importantes que se encontraron desde la experiencia y que permiten avanzar en el objetivo por aportar al desarrollo integral de los niños y niñas, son las interacciones significativas y relevantes, las experiencias pedagógicas intencionadas y los ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil.

Interacciones Significativas: El rol de las Maestras en Educación Inicial. El aprendizaje en la primera infancia es posible en gran medida en razón a las interacciones significativas relevantes. Aunque es poco lo que recordamos de nuestra niñez, conocemos desde el ejercicio de la crianza /o educación formal las posibilidades en las que un niño o niña aprende en relación con los sujetos que lo rodean y el entorno.

Dado que el primer apartado del análisis de la información sugiere reconocer el lugar de enunciación de los niños y las niñas, sus voces y la manera en que desde las interacciones

es posible construir subjetividad política, aportar al desarrollo integral y por lo tanto también al desarrollo social desde una postura de la ética del cuidado, en este punto en particular se quiere dar lugar al rol de las maestras pues son fundamentales en el trabajo por otorgar sentido a la educación inicial.

A partir de uno los acompañamientos realizados en los hogares infantiles, una de las docentes en medio de una conversación informal manifestó *“quien trabaja en jardines, sabe que, a pesar de haber estudiado, no ganará bien. Lo que se hace, se hace por amor a los niños, pues es un trabajo muy desvalorado y agotador”*.

Ser maestro o maestra de Educación Inicial, siendo una tarea tan importante, no resulta fácil. Si bien las personas que son maestras y maestros de niños y niñas de esta edad escogen esta profesión, en su gran mayoría, porque sienten que tienen gusto y habilidades para trabajar con los niños y niñas, muchas veces, cuando inician su ejercicio profesional luego de haber cursado sus estudios y realizado prácticas formativas en instituciones que atienden esta población, sienten que el trabajo es mucho más complejo de lo que habían conocido y se imaginaban cuando eran estudiantes. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el distrito.-2013, p. 187)

De acuerdo al informe de revisión de políticas nacionales de educación en Colombia realizado por la OCDE (2016) en cuanto a los beneficios laborales en las modalidades de atención infantil del ICBF, aunque las maestras están a cargo de la atención integral de niños y niñas de la misma edad que las docentes de preescolar de los colegios, los salarios devengados son menores *“la evidencia indica que la remuneración y otras condiciones laborales tienen un*

impacto indirecto en la calidad de EIAPI ante la rotación de personal y situación general de la fuerza laboral” (OCDE, 2016, pág. 96).

El trabajo con primera infancia no es una tarea fácil, en tanto además de responder a las demandas administrativas, son responsables del cuidado en promedio de aproximadamente 21 niños y niñas por docente en una jornada de 9 horas, sin embargo, entendiendo los fines de la sistematización, llama la atención como desde la interacción con los niños y las niñas el afecto cobra un lugar importante en el sentido de su trabajo. Ser maestra o maestro de educación inicial enmarca acciones específicas que dan respuesta al potenciamiento del desarrollo de niños y niñas, y es esta una de las cualidades que hace posible reconocer la educación como un acontecimiento ético.

La educación inicial puede pensarse en las coordenadas planteadas por Bárcena y Mélich (2000) con respecto a la relación que implica la presencia del rostro del otro (en este caso, de la niña y del niño), que invita a la hospitalidad, a la acogida, al encuentro de alguien distinto a quien educa. Para los autores, la educación resulta una experiencia única, irrepetible y singular entre los adultos, las niñas y los niños. En esta relación es fundamental abrirse al otro, acogerlo y comprometerse con él, lo que significa entablar una relación amorosa en la que el educador reconoce, posibilita, potencia, apoya, acompaña y se involucra con ellas y ellos como principio del quehacer pedagógico.

Esta concepción es llamada “educación como acontecimiento ético” porque acoger al otro implica reconocer su experiencia, su recorrido, su mundo vital y comprometerse con él; es saber de la responsabilidad implícita en el acto educativo, ya que el educador es responsable del otro. La alteridad aparece, así como el principio

básico de esta relación, una alteridad que descentra al educador para pensar e identificar el mundo del otro y buscar su potencialidad como dinamizadora de la acción educativa y pedagógica. (MEN, 2014).

La pedagogía es un saber práctico, las experiencias educativas se renuevan. Para definir experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a la constitución como sujetos, es necesario reconocer los intereses de los niños y niñas y sus realidades.—Las acciones de un proceso que parte de la intención por responder al ideal de un ser humano libre pero transformador de su realidad social, son posibles en tanto se creen espacios para vivir la experiencia con otros.

Aunque es un panorama desafiante, las maestras desde la institucionalidad respaldan las apuestas por reconocer el sentido de la educación inicial a través de una postura basada en el amor y reconocimiento del otro, a partir de experiencias pedagógicas planificadas e intencionadas.

Experiencias pedagógicas intencionadas. El Plan Operativo para la Atención Integral POAI y el Proyecto Pedagógico en los hogares infantiles, representan el marco de referencia para el desarrollo de sus acciones en tanto responden especificaciones expuestas desde el ICBF y reconocen la apuesta misional de la ACJ YMCA de Bogotá. Es por esta razón que dentro del análisis de la información se incluyen estos documentos, pues dan una mirada acerca de las bases para la construcción de experiencias pedagógicas intencionadas.

En consideración al Manual de Desarrollo Integral el cual fue construido por la ACJ YMCA para la atención de niños, niñas y adolescentes, el POAI concibe el ser humano desde una perspectiva holística en el que se desarrolla simultáneamente la dimensión espiritual, intelectual y físico-lúdica.

El trabajo que desarrollan las maestras se basa en principios éticos para la garantía de los derechos y posturas frente a la manera en que se relacionan con los niños y niñas. Entre ellas se encuentra la necesidad de realizar un proceso de acompañamiento bajo un modelo de desarrollo que permita potenciar la capacidad creadora, la participación y compartir experiencias desde un aprendizaje no memorístico con una actitud de respeto por las preguntas e intereses de los niños y niñas.

Para la garantía de ambientes protectores incluyen la familia como actor corresponsable de cuidado, por lo que la vinculan en la planeación de sus experiencias pedagógicas en coherencia con la misión, la cual plantea el compromiso por el desarrollo integral de los niños y niñas, bajo un ideal cristiano en construcción de una comunidad humana con justicia, amor, paz y reconciliación.

Los procesos pedagógicos se enmarcan en el juego como herramienta de aprendizaje principal, para lo cual las maestras realizan un diagnóstico de sus grupos frente a la realidad social y desarrollo particular de los niños y niñas desde un enfoque constructivista basado en el modelo de Vygotsky.

Este modelo de aprendizaje se lleva a cabo a través de la organización de proyectos de aulas y espacios vivenciales que bimensualmente cambia en función de las necesidades e intereses de los niños y las niñas, en las que también se tienen en cuenta la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio como parte de su desarrollo integral.

Si bien, las condiciones en que operan los hogares infantiles hacen parte de la respuesta a una apuesta política para la garantía de los derechos de la niñez en Colombia, las posibilidades que en la práctica pedagógica docente surgen para su desarrollo integral alrededor de la primera infancia, representan un marco comprensivo que se potencia gracias a

la oportunidad siempre abierta de los niños y niñas, por crear, generar invención, usar la fantasía y soñar mundos posibles, es así que el arte se convierte en el medio por el cual se realiza un acercamiento a dicha realidad.

La docente de arte visita un día a la semana cada hogar infantil, planea sus experiencias y le da vida a estas dentro de un tiempo estimado de una hora con cada uno de sus grupos según su cronograma pedagógico, dispone el espacio y materiales, se dispone ella y los niños y las niñas también lo hacen para recibirla, con la expectativa de encontrar un sinnúmero de posibilidades a conquistar.

En tanto algunas docentes observan lo que acontece en el aula, otras realizan tareas que responden a los compromisos que en el marco institucional surgen, como reuniones con miembros del equipo, organización de material pedagógico, entre otras actividades, acciones que también son necesarias desde los requerimientos de los hogares infantiles, y que dan cuenta del compromiso de cada miembro del equipo por dar cumplimiento a los cronogramas y tareas en el marco de la atención integral en cada hogar.

Ante esta situación la docente de arte interpreta que su presencia es vista como un apoyo, tiene algunos momentos de encuentro de saberes con sus pares docentes, sin embargo, es consiente que sus compañeras deben asumir otras tareas en las dinámicas diarias, es por esta razón que la articulación entre docentes en el momento de las experiencias pedagógicas no se evidencia como un trabajo colectivo, si no por el contrario como un trabajo individual.

Se rescata desde esta realidad las formas de interacción que logran las docentes como equipo, no desde planeaciones conjuntas, ni desde espacios de encuentro de saberes destinados en la agenda pedagógica de la asociación, si no desde encuentros más orgánicos, que surgen de manera natural, como cuando se encuentran en los pasillos y tienen la

oportunidad de dialogar desde las inquietudes propias, una lectura de configuración colectiva desde el reconocimiento de los saberes individuales. La docente de arte refiere:

Quisiera que, con el paso del tiempo, las profes como que me vayan sintiendo más parte de su equipo, creo que están contentas con mi presencia aquí...

Desde esta perspectiva surge una necesidad importante en el marco de la práctica pedagógica docente, esta radica en la oportunidad de generar espacios reflexivos abordando la intención de la integralidad pedagógica en la educación inicial, sin perder de vista los diferentes aspectos que permean el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia. Esto implica reconocer que la presencia de la docente de artes no solo está pensada para acompañar de manera complementaria las acciones de las maestras titulares, sino que además es una apuesta de la ACJ YMCA de Bogotá por potenciar las habilidades de los niños y las niñas para fortalecer su desarrollo integral, por lo cual su experticia y formación profesional puede aprovecharse intencionalmente en las prácticas pedagógicas.

El arte en el marco de la práctica pedagógica no se divorcia del juego, la exploración del medio y la literatura dentro de la planeación en el aula, sino se armonizan y articulan de acuerdo a su intención pedagógica. Observemos el siguiente poema de Jairo Aníbal Niño:

Do, re, mi, fa, sol, la, sí.—¿Sí?

Sí, mi sol; sí.

Consideremos cada una de las piezas de este poema, las notas musicales y los signos de puntuación, como aquellas que representan a cada una de las partes que configuran el equipo de trabajo y las acciones en el marco de la educación inicial, el poema mismo representa la práctica pedagógica. Al ver las notas musicales entendemos que éstas tienen una configuración y sentido, pero al unir las y al leerlas desde la intencionalidad literaria del autor

surge una reconfiguración y una nueva comprensión, dando así vida al poema. El tejido de la práctica pedagógica es constituido por cada una de las partes, es el resultado de sus relaciones y en este sentido representan el trabajo conjunto e integral para los niños y las niñas. De no ser así se desdibuja el sentido de las intencionalidades pedagógicas para la educación inicial.

Hasta este punto se ha puesto en perspectiva la manera en que el desarrollo integral como apuesta política permite potenciar el sentido de la educación inicial desde la práctica pedagógica en los hogares infantiles ACJ YMCA.

El Arte, una Lectura Pedagógica de la Realidad de los Niños y Niñas.

La educación inicial se enmarca en una construcción continua y conjunta, en dónde participan diferentes actores que se basan inicialmente en el marco de políticas y la normatividad para fundamentar sus intenciones. Estas bases permiten articular procesos reflexivos que desde la práctica surgen y que dependen de los contextos a los que pertenecen los niños y las niñas, desde los cuales surgen objetivos diferenciales que se reconfiguran de acuerdo sus realidades.

A partir de la manera en que interactúan los niños y niñas con los actores de su entorno, es posible identificar los referentes significativos que influyen en la comprensión de su realidad, los cuales son sus cuidadores (as), familia, pares y para el presente caso las interacciones en el marco de los hogares infantiles. Desde las directrices expuestas para la atención a la primera infancia ICBF (2018), la familia tiene un compromiso por el cuidado y la crianza para fortalecer, enriquecer el ambiente en que viven y las relaciones afectivas con los niños y niñas en su cotidianidad.

Involucrar a las familias en el proceso formativo de los niños y las niñas es uno de los principales retos. Las reuniones mensuales, el acompañamiento psicosocial y por parte de las

maestras son esfuerzos que se generan para fortalecer su participación, la cual es una de las señales para indagar acerca del contexto familiar.

De acuerdo a la ficha de caracterización familiar 2018 en promedio el 25% de las familias no cuenta con figura paterna. La responsabilidad como acudiente ante los hogares infantiles se encuentra en un promedio del 84% a cargo de las madres.

Docente del hogar Alejandría: La mayoría de las mamás de los niños del hogar son madres solteras. Los niños los cuidan las abuelas. Son pocos los que tienen el compromiso por involucrarse en las actividades que se proponen. Cuando un niño falta a alguna actividad en casa, para que no se sienta mal, nosotras lo hacemos.

Los niños y las niñas hablan a través de su comportamiento, es una de las formas por cuales es posible reconocer los factores que pueden afectarlos en relación a sus medios de socialización. El afecto a través de sus manifestaciones se establece por medio de la comunicación, el uso que se da a la palabra juega un papel importante en la manera en que se desarrollan los vínculos con los niños y las niñas, incluso sin la habilidad del lenguaje, pues los sonidos altos, bajos, graves, la expresión del rostro, hacen que las emociones—_expresen su sentir. Un ambiente adecuado de crianza, puede poner en un lugar diferente al niño o niña su desarrollo, un apego seguro posibilita la capacidad de expresión, el habla y sus emociones.

En una de las ferias organizadas en el marco de la sistematización de experiencias, se realizó una galería con las fotos de las familias con un marco construido de acuerdo a las directrices de las docentes, algunas familias no realizaron dicha tarea. Dado que se realizó durante una reunión de padres de familia, fue un choque emocional fuerte para los niños y niñas que no encontraron su foto familiar. Por otro lado, aunque posiblemente existan muchas fotografías en la casa, las familias que se encontraron en la galería fue una experiencia

gratificante y significativa. Este tipo de actividades fortalece vínculos y abre espacios de consciencia frente a la importancia de participar activamente en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

Si partimos del arte como la experiencia en la que los niños y niñas fortalecen su autonomía, su capacidad de creatividad y su ser en sí mismos desde su curiosidad, es necesario reconocer también el papel que cumple la institucionalidad desde los hogares infantiles y las maestras como mediadoras.

En uno de los ejercicios de observación de los espacios físicos y ambientales de los hogares infantiles, una de las maestras pegó los números del 0 al 9 en la pared. Al preguntarle si es un objetivo enseñar los números a los niños y niñas de acuerdo a los criterios establecidos para la atención en la primera infancia, refiere su verdadera intención:

Tengo niños venezolanos, no ha sido fácil el proceso de adaptación, son niños aislados. Sumado a que los demás niños tienen prejuicios, me vi en la necesidad de denominar el proyecto de aula CUENTA CONMIGO para facilitar su proceso de adaptación y empatía entre los mismos niños.

Las maestras se preocupan constantemente por recoger las experiencias, necesidades y sus expectativas. Su proceso de planeación es cuidadoso, constante y depende de las particularidades de aprendizaje, sin perder de vista la perspectiva de integralidad requerida para su desarrollo, entendiendo que como seres humanos nos permean situaciones que en contexto pueden afectar la estabilidad emocional y afectiva, tan importante para el bienestar de los niños y niñas.

Para identificar la realidad externa a los hogares infantiles, las maestras hacen uso de sus habilidades de observación. El estado de ánimo, la manera en que se relacionan con los

adultos y entre los niños y niñas, asociado a su entorno social y familiar son considerados alertas frente a las eventuales situaciones que puedan estar sobrellevando los niños y las niñas.

Incidencia del Arte, uso de Estrategias Metodológicas.

El uso de estrategias metodológicas y el arte en el marco de la práctica pedagógica, al igual que el juego, la exploración del medio y la literatura, permiten responder a los objetivos que se proponen desde la planeación.

Luego de la revisión documental algunas de las estrategias metodológicas abordadas por las docentes fueron:

Desarrollo de Capacidades Semióticas: A través del uso de representaciones y símbolos, se realizaron actividades asociadas al reconocimiento del esquema corporal por medio del uso de los dibujos, figuras humanas y pintura.

Construcción y Representación Colectiva: A través de actividades lúdicas se involucró a la familia en el proceso pedagógico por medio de la construcción de álbumes familiares y títeres para representaciones colectivas.

Actividades Sensoriales y Experienciales: Basados en una postura de aprendizaje significativo con los niños y niñas, se trabajó con material lúdico pedagógico para lograr estimular y fortalecer sus sentidos, con una serie de actividades sensoriales y experienciales para comprender las emociones y sensaciones propias y de otros. La pintura y los colores son de uso frecuente. En algunos de los registros, la docente puso en perspectiva la participación de los niños y las niñas, en tanto expresan sus percepciones y opiniones.

Expresión Corporal: La música es en su mayoría una herramienta eficaz para mantener la atención de los niños y las niñas en las propuestas pedagógicas desarrolladas por

las docentes. Por otro lado, las maestras ponen en juego la representación de cuentos, recurren a sus habilidades artísticas para establecer un lenguaje en común con los niños y las niñas.

La Imaginación: En tanto reconocieron otros escenarios y personajes, las pintucaritas, los cuentos y los sonidos son herramientas usadas por las docentes para captar su atención.

Reconocimiento de Espacios Externos: En espacios externos al hogar infantil se desarrollaron actividades para fortalecer el hábito de compartir entre los niños y niñas. Por otro lado, desde lo pedagógico algunas de las maestras propusieron reconocer su entorno natural y social para potenciar el cuidado y sentido de pertenencia hacia el medio ambiente. Las salidas pedagógicas y la alianza con IDARTES representan la emoción de los niños y niñas por salir de un contexto habitualmente compartido y coincidir en sitios en común.

Las Manualidades: El uso de la pintura, material reciclado, diferentes tipos de papel etc., son alternativas de trabajo por parte de las docentes para la elaboración de artefactos y decoración de los espacios.

En los registros se identificó un ítem donde las docentes deben especificar la finalidad artística, luego de la revisión documental se encuentra que las maestras lo interpretan como el medio para el logro de sus objetivos pedagógicos

La siguiente semana se trabaja el reconocimiento de derechos y deberes en el que se busca cuidar el agua. La finalidad artística es una gota de agua con vinilos y papel crepe.

En el registro de la experiencia por parte de las docentes, por lo general se evidencia los logros frente a la finalidad artística realizada, es decir, frente a la capacidad de usar con mayor o menor habilidad los vinilos y el papel crepe para la elaboración de la gota de agua, en donde no es tan claro como el niño o la niña identifican su deber frente al cuidado del agua, lo

que pone en una perspectiva distinta su intención inicial, pues el medio para lograr su objetivo pedagógico se convierte en su fin.

En general la valoración de las docentes frente a las actividades planificadas, constituye una retroalimentación acerca del logro de los objetivos, la disponibilidad o no de los materiales requeridos y el grado de empatía que los niños y niñas expresan. Es difícil identificar casos no exitosos frente a las actividades, es decir que los niños y niñas, no muestren la receptividad y empatía frente a las expectativas de trabajo.

A excepción de la maestra de artes, la pauta, la recomendación explícita frente a una acción solicitada es mucho más evidente, lo que puede repercutir—en ocasiones abrirse a las posibilidades en consideración al proceso particular de aprendizaje de los niños y las niñas.

Las maestras de los hogares infantiles tienen habilidades extraordinarias en la elaboración de material para decorar los espacios de acuerdo a su intencionalidad pedagógica, se preocupan constantemente por diversificar dicho material haciéndolo llamativo y accesible para que los niños y niñas interactúen a partir de diversas actividades de manera autónoma, en los momentos en que desde la agenda pedagógica se dispongan para hacerlo.

De acuerdo a los referentes técnicos para la educación inicial, el arte:

Es interpretado como los medios que hacen posible dotar de sentido la experiencia de la vida, dichas representaciones se expresan a través de los lenguajes artísticos, en conexión con uno mismo, los demás y el contexto. Posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético, que se asume desde un sentido liberador y placentero, fortalece la identidad y desarrollo integral de los niños y niñas. Los lenguajes son formas en que se representa su realidad, se dan de manera

integral, y son entre otros: la expresión dramática, la expresión musical y las artes plásticas y visuales (MEN, 2014, pág.).

Desde la experiencia pedagógica docente ha sido posible visibilizar las expresiones artísticas de distintas maneras. La docente de arte expresa que el enfoque pedagógico que ella lleva a cabo desde sus prácticas pedagógicas se da desde la acción, en dónde le da a niños y niñas tienen un lugar privilegiado de participación.

La expresión dramática: De acuerdo al registro documental de las acciones realizadas por las maestras y la observación de algunos de los encuentros con los niños y las niñas, fue posible identificar como a través de la representación simbólica de la realidad se abren espacios para que expresen ideas, sentimientos y emociones. El ejercicio de la corporalidad, el uso de la música, la expresión visual y plástica, son elementos clave para fortalecer el desarrollo cognitivo y potenciar las habilidades sociales de niños y niñas de los hogares infantiles.

En uno de los acompañamientos a niños y niñas desde los seis meses de edad, la docente de artes puso en disposición, la carga emotiva y sonora para estimular posibilidades gestuales en los niños y niñas. Ella reconoce requiere de constancia, poco a poco empiezan a ser más receptivos a las actividades que realiza. La autonomía es una de las bases más importantes para la toma de decisiones, se fortalece a través de las interacciones significativas con otros y el ambiente para potenciar las posibilidades de expresión.

La Expresión Musical: El amor, el odio, la felicidad, en fin, todo puede expresarse a través de la música, en la mayoría de niños y niñas el gusto y la empatía por construirla y escucharla permiten sembrar acciones transformadoras de su realidad. Durante los encuentros se identificó que, en los niveles de los niños y niñas más pequeños, los sonidos agudos y

graves, lentos o rápidos, quien lo canta y la expresión de sus cuerpos son de su interés y atención, manifestaron sensibilidad y emoción, la experiencia de vivir. Ese disfrute posibilitará potencialmente fortalecer la capacidad de escucha, interpretación y creación no solo en función de las habilidades requeridas para la música, pues hacen parte del desarrollo personal.

Las Artes Plásticas y Visuales: Es una de las expresiones artísticas más usadas por las maestras a través del dibujo y la pintura, y de manera particular por parte de la docente de artes, la fotografía y el video. Al igual que la dramatización y la música, una de sus mayores influencias se encuentra en la interpretación que le atribuyen los mismos niños y niñas y los adultos, pues constituyen un lenguaje de pensamiento.

En el ejercicio de observación fue posible identificar que, aunque con toda seguridad las actividades planeadas por las maestras tienen como intención el desarrollo de los niños y niñas, mantener el “orden” es una de sus mayores preocupaciones.

En uno de los hogares infantiles en el nivel de exploradores la maestra titular del grupo, dibuja en una hoja una figura de pino, e indica a los niños y niñas que lo decoren porque sabe que a la mayoría les gusta colorear. Los niños y niñas responden de manera asertiva, sentados, colorean.

Esto hace que sus actividades sean el medio para mantener la calma y el control de los niños y niñas en el aula o en el espacio del desarrollo de las experiencias pedagógicas, haciendo que se limite la posibilidad de fortalecer las potencialidades expresivas, cabe aclarar no constituye una generalidad, pues son situaciones particulares que se presentaron durante la observación.

Otras experiencias pedagógicas en cambio promueven ambientes idóneos para el aprendizaje.

Sus pasos se apresuran al encuentro del parque del jardín pues allí la maestra de arte les invita para compartir un material sorpresa, los niños y las niñas no pierden de vista a su maestra, se reúnen en círculo estando en el área verde:

Las voces de los niños:

Mi arcoíris se fue - Cuando se tatea una burbuja.

Mira como lo hago - Mostrando a sus profesoras que le salen burbujas de la combinación del agua con jabón y el burbujero

Yo puedo soplar muchas burbujas - Niño que al soplar siempre hace muchas burbujas

¡Mira estas!, ¡mira! - Gritos mientras corren haciendo burbujas

Niños: *Huela. Huela...* Un niño les dice a sus compañeros que están cercanos cuando la docente pone el líquido de burbujas en su vaso.

Maestra: *Si, huele a limón.*

Un juego de colores que se mezcla con el herbaje donde se posan las pompas de jabón, todo es muy rápido y a la vez muy lento, atraparlas cuidadosamente y transportarlas es divertido y sorprendente, en cualquier momento estallan y es la ocasión perfecta para correr, reír y gritar, de repente todo queda inmóvil otra pompa de jabón llega a los ojos de los niños y las niñas, se miran, las miran. En este caso en particular, en la misma escena la docente titular se muestra asombrada porque también había realizado dicha actividad sin éxito.

La docente de artes le cuenta su secreto.

La sensibilidad experiencial propicia un intercambio social desde el proceso de aprendizaje, no solo entre los niños y niñas sino además entre las maestras. Los niños y niñas auto descubren sus límites y condiciones para el logro de sus propósitos, orientado desde sus intereses.

En la práctica pedagógica desde el arte, se evidencia una ruptura a lo considerado artístico vs las manualidades, la docente de arte al respecto ha procurado trabajar con sus pares la diferencia entre esta dicotomía en el marco de la educación inicial. Es así que ella define el arte como una posibilidad de creación propia, de alzar la voz para lograr narrarse en donde hablar de poner en paralelo las manualidades y al arte es irrumpir en los procesos de creación propia de los niños y las niñas, en tanto el arte es un medio de enunciación de la infancia.

Los niños y niñas comunican a través de las experiencias artísticas lo que sienten y lo que desean vivir, esto no siempre coincide con los intereses de las maestras. El permitir que los niños y niñas expresen sus deseos, sentires y formas de pensar es potenciar la creatividad e iniciativas que se encuentra muchas veces fuera de la comprensión de una persona adulta.

La interpretación acerca de lo que se considera arte está fuertemente ligada al sentido de la estética desde una perspectiva adulto céntrica. Las maestras desean un ambiente idóneo, son conscientes de la importancia de que los niños y niñas puedan interactuar con él, crean espacios increíbles, sin embargo, entre más elaborado se encuentre el material realizado por las docentes, menos podrán los niños y niñas manipularlo, en tanto corre el riesgo de dañarse.

Los ámbitos espaciales temporales y relacionales del niño o la niña se entienden como los espacios en que desarrollan sus propias experiencias de vida, y es uno de los aspectos que

potencia el desarrollo infantil, MEN (2014). Los esfuerzos que hacen las maestras por cautivar la atención de los niños y niñas son evidentes, sus habilidades y creatividad se articulan con sus objetivos de proyectos de aula.

La interacción con los espacios se fortalece aún más con el ambiente educativo que se gesta entre los niños y niñas y sus maestras, ya que desde el reconocimiento de sus particularidades e intereses es posible desarrollar diferentes habilidades, sin perder de vista los procesos de apropiación y re significación acerca de lo que hay en el entorno, y la relación consigo mismos, cimentadas desde las experiencias pedagógicas intencionadas.

Síntesis

Luego de tener la oportunidad de dar una mirada retrospectiva a la experiencia vivida a partir del eje ¿Qué propósitos tiene el uso del arte en la práctica pedagógica de los hogares infantiles ACJ YMCA?, fue posible identificar los siguientes aspectos:

A partir del registro documental y las apreciaciones de las docentes, el arte como actividad rectora en la educación inicial aporta al desarrollo integral, en tanto:

El desarrollo integral de los niños y las niñas constituye una propuesta política y por ende su cumplimiento se establece en todas las acciones que expone el ICBF son necesarias para la operación de los hogares infantiles.

De acuerdo a los referentes técnicos, el sentido de la educación inicial busca propiciar en los niños y las niñas su constitución como sujetos de derechos desde una perspectiva de desarrollo integral, a través de:

Aprender a Convivir con Otros. Los hogares infantiles desde las prácticas pedagógicas gestan múltiples escenarios en los que es posible adherir y construir las normas necesarias para la convivencia, desde los cuales los niños y las niñas se sienten acogidos,

reconocidos y escuchados. Estos acontecimientos ayudan a fortalecer la subjetividad política de los niños y las niñas, siendo el arte la experiencia que permite construir sus propias formas de pensar el mundo y de apropiar lo vivido desde el reconocimiento de los otros. El arte desde esta perspectiva proyecta a los niños y las niñas como constructores de paz en coherencia con los ideales de la asociación.

El Sujeto que se Desea Formar: Reconocimiento de las Voces de los Niños y las Niñas. La propuesta institucional de los hogares infantiles plantea como objetivo trabajar por el desarrollo integral de los niños y las niñas, en corresponsabilidad con la familia, la sociedad y el Estado desde un ideal cristiano en construcción de una comunidad humana con justicia, amor, paz y reconciliación a partir una visión ecológica del desarrollo humano.

En este sentido, el POAI de los hogares infantiles de la ACJ YMCA de Bogotá expone el perfil de los niños y las niñas, como seres humanos capaces, líderes, críticos, seguros, íntegros, creativos y con habilidades para relacionarse y adaptarse a su entorno siendo promotores de resolución de conflictos, lo que motivó a reflexionar acerca del lugar de enunciación en la toma de decisiones de asuntos que les compete, identificando que sin ser un propósito explícito por parte de las maestras, se privilegia una posición adulto céntrica a pesar de reconocer que los niños y las niñas son sujetos de derechos, es decir se hizo manifiesta una tensión entre la intención y la práctica pedagógica.

Esta tensión posibilitó poner en perspectiva la necesidad de reconocer y dar lugar en la acción las voces de los niños y las niñas, pues fortalece su participación y autonomía en la toma de decisiones, reconociéndolos como sujetos políticos desde la primera infancia.

En este sentido, en tanto se reconoce el lugar de enunciación de los niños y las niñas en sintonía con la denominación de los grupos (exploradores, investigadores, científicos) y

aprovechando que la mayoría que ingresa a los hogares infantiles finaliza su proceso hasta iniciar el colegio, podría considerarse realizar una aproximación a la apuesta por hacer que las narrativas de sus experiencias como el uso de la fotografía, los dibujos y las cartas sean elementos de producción infantil, que permitan desde un proceso formativo reconocerlos y que se reconozcan en realidad como investigadores de acuerdo a sus particularidades e intereses en el marco del proyecto pedagógico de los hogares infantiles ACJ YMCA.

Por otro lado, dicha posición adulto céntrica incide en la manera en que el arte se asocia con la estética, dejando de lado las posibilidades siempre abiertas de los niños y las niñas de expresar lo que sienten y piensan. Por lo que se sugiere además poner en perspectiva al público adulto los lenguajes en que se comunican los niños y las niñas.

Condiciones de Bienestar Para una Vida Digna: Aportes Para el Desarrollo Social desde la Ética del Cuidado de los Niños y las Niñas. Se resalta la preocupación constante por parte de las maestras por reconocer en primer lugar a los niños y las niñas desde su intencionalidad pedagógica en medio de las posibilidades que condicionan su práctica. La atención y cuidado son tareas esenciales para el desarrollo humano en tanto se atienden necesidades básicas y contribuyen al bienestar físico, emocional y mental que toda persona requiere mucho más en la primera infancia.

Problematizar la ética del cuidado en consideración del desarrollo integral de los niños y las niñas y su aporte al desarrollo humano y social del país, es poner en perspectiva el valor de las maestras y su aporte frente a las posibilidades que se pueden gestar desde los espacios pedagógicos.

Interacciones Significativas- El rol de las Maestras en la Educación Inicial. Ser maestra o maestro de educación inicial enmarca acciones específicas que dan respuesta al

potenciamiento del desarrollo de niños y niñas, y es esta una de las cualidades que hace posible reconocer la educación como un acontecimiento ético. Las maestras otorgan sentido a la educación inicial desde una postura basada en el amor y el deseo de protección de los niños y las niñas.

Experiencias Pedagógicas Intencionadas. Planear las acciones que desarrollan las maestras en función de los niños y las niñas es una tarea esencial en su quehacer diario, sin embargo, entendiendo el arte como una intención pedagógica transversal y desde el contexto de los hogares infantiles ACJ YMCA, es necesario considerar en la agenda pedagógica las planeaciones conjuntas, para evitar fragmentar la integralidad que requiere el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia. Esto implica reconocer que la presencia de la docente de artes no solo está pensada para acompañar de manera complementaria las acciones de las maestras titulares, sino que además es una propuesta de la ACJ YMCA de Bogotá por potenciar las habilidades de los niños y las niñas para fortalecer su desarrollo integral, por lo cual su experticia y formación profesional puede aprovecharse intencionalmente desde esta perspectiva en las prácticas pedagógicas.

Otro de los aspectos identificados de acuerdo a los propósitos de la sistematización, es como potencialmente el arte permite reconocer la realidad de los niños y las niñas a través de sus diferentes expresiones, y por lo tanto identificar la manera en que interactúan con su entorno, lo que aporta en determinar las acciones necesarias para la garantía de derechos que desde las interacciones pueden surgir en relación a su familia y condiciones sociales externas pero con incidencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Finalmente, se identificaron algunas de las estrategias metodológicas que a partir del arte permiten cumplir con los propósitos que establecen las maestras desde sus prácticas

pedagógicas, como el desarrollo de las capacidades semióticas, construcción y representación colectiva, actividades sensoriales y experienciales, expresión corporal, el potenciamiento de su imaginación, el reconocimiento de espacios externos y las manualidades.

En este ejercicio de búsqueda de estrategias metodológicas se evidenció que, por lo general en el registro de las maestras frente al logro de la finalidad artística realizada por los niños y las niñas, es su capacidad de usar con mayor o menor habilidad los materiales utilizados para determinados propósitos. Si bien es importante, se puede desdibujar el sentido de los objetivos que plantean las maestras en sus prácticas pedagógicas, pues el arte expresa, libera y posibilita diversas comprensiones acerca de los temas que se quieren trabajar con los niños y las niñas. A excepción de la maestra de artes, la pauta, la recomendación explícita frente a una acción solicitada es mucho más evidente, lo que puede repercutir—en ocasiones abrirse a las posibilidades en consideración al proceso particular de aprendizaje de los niños y las niñas.

Por otro lado, fue posible reconocer como las maestras de los hogares infantiles tienen habilidades extraordinarias en la elaboración de material para ambientar los espacios de acuerdo a su intencionalidad pedagógica, se preocupan constantemente por diversificar dicho material haciéndolo llamativo y accesible para que los niños y niñas interactúen a partir de diversas actividades de manera autónoma, en los momentos en que desde la agenda pedagógica se dispongan para hacerlo. Sin embargo, la interpretación acerca de lo que se considera arte está fuertemente ligada al sentido de la estética, las maestras desean un ambiente idóneo, son conscientes de la importancia de que los niños y niñas puedan interactuar con él, crean espacios increíbles, pero entre más elaborado se encuentre el material

realizado por las docentes, menos podrán los niños y niñas manipularlo, en tanto corre el riesgo de dañarse.

Se han expuesto algunas de las aspectos que surgieron de realizar el ejercicio de sistematización, aun así vale la pena añadir que, si bien Colombia representa una realidad compleja, pues falta reconocer el valor de la primera infancia en el desarrollo social y económico del país, en un ejercicio consciente frente a los espacios de reflexión que se generan luego de la oportunidad de hacer parte de un lugar como la ACJ YMCA, en el que es posible dar una mirada retrospectiva de nuestro quehacer profesional, es donde encontramos el valor de las acciones que se adelantan para garantizar la mejor atención a los niños y las niñas basados en la experiencia que gracias a su trabajo han ganado cada uno de los equipos de los hogares infantiles. Desde esta perspectiva, aunque la inversión es poca, existirán siempre posibilidades de transformación en sus prácticas, en tanto no se abandone el estudio de alternativas para mejorarlas.

Referencias Bibliográficas

Alayón, Barreix, & Cassineri. (1971). A B C del trabajo social latinoamericano. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000020.pdf>

Cely, D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud Soc*, 2(1), 42-47.

Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Latinoamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*. Universidad Santo Tomás; Universidad Abierta y a Distancia. Colombia, Bogotá. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/5_Cogollo_Trayectorias_sisteExper.pdf

Convención sobre los derechos del niño (2006) <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración de los derechos del niño, Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Recuperado de <https://www.cidh.oas.org/Ninez/pdf%20files/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a02.pdf>

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Revista Funlam (Corporación universitaria Luís Amigó). Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>

Guerrero Arias, P (coord.) (2017). Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños. Quito: AbyaYala y UPS

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- Modalidad Institucional. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primer-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-institucional>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Proceso: promoción y prevención. Manual Operativo para la Atención a la primera Infancia. Modalidad Institucional. MO12. PP. Versión 03. Marzo 14 de 2018.

James, A (2007) “Giving Voice to Children’s Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials” En American Anthropologist, Vol. 109, Issue 2, pp. 261–272.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Colombia, Bogotá: CINDE.

La Declaración Americana de derechos y deberes del hombre. (Bogotá 1948) Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n_Americana_de_los_Derechos_y_Deberes_d_el_Hombre_1948.pdf

Ley 115 de 1994, Recuperado de http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Ley 1804 de 2016, Política Nacional de Cero a Siempre. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Ministerio De Educación Nacional, (2014). Documento N° 20. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la Educación Inicial. Colombia, Bogotá.

Ministerio De Educación Nacional, (2014). Documento N° 21. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El arte en la educación inicial. Colombia, Bogotá.

Ministerio De Educación Nacional, (2014).— Documento N°25. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Colombia, Bogotá.

Orellana, V. (2017). Servicio Social busca respuestas”: Una aproximación desde la tradición marxista a la discusión registrada en las Revistas de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile (período 1970-1973). *Perspectivas*, (27), 23-65.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Colombia. 2016.

OSPINA – Alvarado, M. C., Alvarado – Salgado, S.V., & Fajardo – Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psico perspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>.

Podestá, R. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9 (20) 129-150.

Save the Children, (2014). Especial 95 Aniversario de Save the Children—Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/cuaderno-englantyne-jebb.pdf>

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1): 43-52.

Tezanos, A. (2017). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante, *Educación y Cultura*, Volumen (12), 8-26. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Zabala Cubillos, G. E. (2010). La ensoñación de los saberes. *Nomadología del pedagogiar*. Introducción al cerebro social. Cali, Colombia: Universidad Libre.