

**MÁS+2: CONTRIBUCIÓN DE LA CLÍNICA PSICOLÓGICA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL**

**TRABAJO DE GRADO
para optar por el título en
PSICOLOGÍA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SEDE CALI / MELENDEZ
2022**

**MÁS+2: CONTRIBUCIÓN DE LA CLÍNICA PSICOLÓGICA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL**

**Trabajo presentado por
ROSA BEJARANO**

**con el acompañamiento y asesoría de
MARÍA EUGENIA VILLALOBOS DE MONTES**

**para optar por el título en
PSICOLOGÍA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SEDE CALI / MELENDEZ
2022**

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Todo lo que demanda esfuerzo y compromiso para la construcción subjetiva toma valor que va más allá de la mera utilidad, se trata de la relación vincular con los otros y con uno mismo para transformar una realidad que no podemos soportar más, es por ello que este trabajo se lo dedico principalmente a Andrea, por apoyarme en los tiempos difíciles y ayudarme a construir fuerzas para asumir el riesgo de vivir, porque sin la confianza que aporta el reconocimiento como sujeto humano no me habría convertido en la persona que soy hoy, toda mi gratitud para vos, ¡Sos de lo mejor que he conocido!.

Sin embargo, no puedo dejar de lado que no somos sólo individuos que entran en contacto con otros, sino que creo fielmente que somos sujetos que construyen sentido en redes significantes, redes humanas que aportan contexto a nuestro sentido de vivir y ganas de construir nuevas posibilidades y perspectivas, por eso empiezo el agradecimiento a mis redes por mis maestras y maestros pues de todos aprendo siempre un poco, especialmente, agradezco a Rita Patricia y a María Eugenia a las que siento muy cercanas porque con su afabilidad de ánimo acogieron y sostuvieron en muchas ocasiones mis flaqueos, traduciendo mis intereses, leyendo mis intenciones en la torpeza de mis escritos y convocándome a la acción, siempre tendrán un lugar especial en mis afectos pues aprendo de ustedes aunque no estén de cuerpo presente, aprendo reflexionando sus palabras y su acompañamiento. A Olga Obando, quien fue la primera que me sedujo para comprender al ser humano como algo más que una máquina biológica, y me brindó la fundamentación desde la psicología política y los estudios feministas que necesitaba para comprender mis pasos y mi camino futuro, gracias por esa generosidad tan escasa en estos días. Al profesor Sampson, a quien admiro como ser humano y como pensador de las realidades humanas en nuestro contexto. A esos amigos maestros, a Diego Mercado por su arte con las letras, a Felipe León y a Javier Rojas, estos últimos me aproximaron a la filosofía, me dejaban sin palabras y remueven aún mi pensamiento. A Ernesto Castro, quien sin tener contacto presencial conmigo más allá de sus letras y su discurso en video ha contribuido a nutrir mi interés filosófico, sociológico, histórico y argumentativo, y con ello me ha proporcionado gran bienestar ‘mental’.

No olvido la amistad que me brindaron ‘Los ocho’, quienes lejos de ser los más odiados, son ampliamente queridos por mí, pues dieron luz a mis días tristes, fueron compañía, y razón para continuar, gracias por tanto, especialmente a Nicoletta, a Victo, a Sebas ‘Pimposh’, a Iván, a Katy BB y a Davide, quienes me abrieron un espacio en sus casas y compartieron sus gustos musicales, sus camas, sus comidas, los espacios de diversión y de discusión; me brindaron sus brazos para abrazar con cariño, y estuvieron conmigo construyendo memorias, construyendo la vida sabrosa que da gusto vivir.

No quiero dejar de lado a otros que contribuyeron presentándome espacios, construyendo momentos y ampliando mis horizontes, este trabajo y esta carrera la edifico gracias a esos aportes, agradezco nombrando a Manu por aportarme diversidad; a Fallo por hacerme ver la discriminación e interseccionalidad que es invisible a los ojos; a Camille, a Isa la mejor y a Claudia Jerly, por la alegría que sentí de aprender a vuestro lado; a Allison y a Víctor por atender mis preguntas acerca de la estructura política local universitaria; a April por

ampliar los horizontes marxistas desde la aplicabilidad en la sociedad contemporánea; a Nathy 'Macarena', a Meli y a Kary por soportarme en la adversidad e incitarme a continuar; al curso de LSC, a Jairo Gallo y su círculo del Caribe, a Alexa Díaz, a los compañeros de Agalma y de Apola, a la fisioterapia por no ser mi respuesta sino mi punto de partida, y a Lina Rubio, y tantas otras personas o espacios que me han cuestionado las ideas previas y me han llevado a pensar más allá de la obviedad.

A las personas que creyeron en esta propuesta y se sumaron a la discusión temática, agradezco encarecidamente a las maestras y tutores participantes del MÁS+2 que me prestaron sus reflexiones y vivencias para pensar a la educación inicial en su reto de formar sujetos de derechos; y a María Andrea e Isabel Torres que comprendieron la intención más allá de la forma y alentaron este viaje.

Finalmente, pero jamás últimos a mi familia nuclear, y a Natalita taquito, por las rabias, las alegrías, los momentos de silencio, las injurias y las faltas, sin ustedes por supuesto, no habría sido posible... A Dani Boy, allá donde esté porque con su partida me obligó a ver y a vivir por un después.

Contenido

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	2
SITUACIÓN PROBLEMA DE SISTEMATIZACIÓN	3
OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
JUSTIFICACIÓN	10
ANÁLISIS DEL CONTEXTO	13
MARCO TEÓRICO	15
La clínica psicológica y la construcción del sujeto psicológico.....	15
La clínica psicológica y la mirada relacional	15
El sujeto piagetiano epistémico y el sujeto de la clínica psicológica	17
La clínica psicológica y el desarrollo humano: la clínica psicológica y otras miradas clínicas....	19
Abordaje y conceptualización en la clínica psicológica.....	22
Primera infancia, educación inicial y construcción de ciudadanía desde la clínica psicológica ...	26
METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	34
Antecedente a la experiencia: Práctica de fundamentación de la investigadora	34
Práctica de profesionalización - MAS+2 “Análisis y resignificación de prácticas educativas en la ciudad de Cali”	35
Sistematización de práctica Modelo de acompañamiento situado - MÁS+2	36
Momentos de la sistematización de la experiencia en el MÁS+2	38
Documentación y propuesta	38
Recolección y construcción preliminar de experiencia informada.....	39
Proceso de categorización y resultados preliminares	40
Categorización preliminar	40
Reducción de información preliminar o construcción de categorías intradiscursivas.....	41
Agrupación de sentidos emergentes inter-informantes y primeras hipótesis de sentido o categorías de interpretación.....	42
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE PATRONES DE TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL MÁS+2 Y DISCUSIÓN	44
Construcción de ciudadanía desde la reflexión de la tríada de conceptos Educación, Desarrollo humano y niñez o primera infancia – CCREDN	44

Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de los tutores – (AMCCT).....	45
Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de las maestras – (AMCCM).....	49
Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC.....	51
Transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por los tutores – TPECCT	53
Transformación de prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por las maestras – TPECCM.....	58
Construcción de ciudadanía desde el saber y la reflexión de las prácticas educativas – CCSRPE.....	60
Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de los tutores – AMCCT.....	61
Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC.....	67
Transformación de prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por maestras – TPECCM.....	68
DISCUSIÓN	69
CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

Índice de gráficos

Gráfico 1. Sistematización experiencia MÁS+2. Elaboración propia.....	36
Gráfico 2. Informantes y categorías preliminares. Elaboración propia.....	41
Gráfico 3. Relación categorías preliminares y aportes desde informantes. Elaboración propia.	42
Gráfico 4. Categorías interinformantes de interpretación para la construcción de ciudadanía. Elaboración propia	43

RESUMEN

Esta investigación busca comprender la contribución de la clínica psicológica en la transformación de las prácticas pedagógicas para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial en la experiencia MÁS+2. La sistematización de práctica de la experiencia tuvo en cuenta las construcciones tejidas en grupos de discusión de tutores y maestras participantes de la experiencia y tomó como marco teórico los lineamientos del MEN frente a la educación inicial para la primera infancia, los aspectos técnicos propuestos por el MÁS+ y la propuesta de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía desde la primera infancia. Entre los resultados de la sistematización se encuentra la correlación que existe entre la formación desde este enfoque clínico, las transformaciones socioculturales del contexto latinoamericano y las demandas hechas por este contexto a la educación inicial cuya implicación directa es el reconocimiento de la infancia como sujeto ciudadano posible o sujeto en titularidad de derechos; además de la transformación suscitada en las maestras participantes del proyecto acerca del paradigma de educación inicial con base en el concepto de desarrollo integral expuesto por la legislación colombiana actual para la primera infancia que implica una transformación en la relación que tiene la educación y el aprendizaje con referencia a la participación de los niños y niñas como sujetos; y finalmente, el reconocimiento emergente del concepto de subjetividad desde una mirada contextual que trasciende y amplía la identidad individual, cuya implicación apunta a la participación de los diferentes actores sociales involucrados en la experiencia educativa y en la construcción subjetiva de los niños y niñas.

Palabras clave: Clínica psicológica, Acompañamiento situado, Construcción ciudadanía, primera infancia, niño como sujeto de derechos, educación inicial.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una sistematización de la práctica en clínica psicológica dentro del ámbito educativo que sitúa los elementos de la clínica psicológica que la segunda versión del modelo de acompañamiento situado – MÁS+2 propuso y desarrolló para la transformación de prácticas educativas en torno a la construcción de la ciudadanía desde la educación inicial en colegios públicos de la ciudad de Cali.

En primer lugar, se ofrece una revisión que permite ubicar la necesidad de transformación de las prácticas educativas en el nivel inicial de educación dirigido a la primera infancia, ubicando como eje central de dicha transformación la construcción de ciudadanía con los niños y niñas.

En segundo lugar, se ofrecen aspectos técnicos tanto del trabajo clínico psicológico para la construcción de ciudadanía desde la primera infancia, y del modelo de acompañamiento situado – MÁS+, que permiten una mejor comprensión de la experiencia en el MÁS+2.

En tercer lugar, se brindan aspectos de la experiencia en el MÁS+2, su análisis e interpretación, y finalmente, se concluye y se realizan algunas recomendaciones con base en el contenido del documento.

SITUACIÓN PROBLEMA DE SISTEMATIZACIÓN

Desde el 2010, el Estado colombiano ha procurado brindar atención integral a las infancias cuando el gobierno de aquel entonces incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos”, la estrategia “De cero a siempre”¹ que implicaba llevar a cabo en todo el territorio nacional un conjunto de acciones orientadas a promover y garantizar el pleno desarrollo de niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad.

Para garantizar el desarrollo pertinente, oportuno y de calidad de esta población era necesario un trabajo unificado e intersectorial con base en los conocimientos técnicos alrededor de la infancia y las demandas del contexto sociopolítico latinoamericano, esto es, el trabajo debía tener en cuenta tanto el enfoque de derechos humanos como el enfoque diferencial; de esta manera se producen lineamientos que integran una visión situada del pleno desarrollo de la primera infancia en Colombia.

La estrategia “De cero a siempre” se convierte en la Ley 1804 del 2016 al establecer la política nacional de atención integral a la primera infancia cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral² de la primera infancia, ofreciendo un concepto de desarrollo que abarca las complejidades de los diversos procesos de humanización.

¹ LEY 1804 DE 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 02 de agosto de 2016. D.O. N. 49953. Pág. 1.

² Desarrollo integral: 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 (subjectividad) y su autonomía. No se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el fortalecimiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El

Esta definición es interesante porque sitúa que una de las dimensiones del desarrollo³ integral es precisamente, el ejercicio ciudadano, aquel que les fue reconocido a los niños, niñas y jóvenes del mundo desde la Convención internacional por la lucha de sus derechos humanos en 1989⁴, y que Colombia adopta a partir de la Ley 12 de 1991⁵, en consonancia con la nueva Carta política del país⁶. Lo que quiere decir que el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos titulares de sus derechos⁷ hace parte de su desarrollo integral⁸, y, por tanto, las acciones en los diversos entornos públicos, comunitarios y privados tendientes a promover dicho desarrollo en esta población deben buscar la formación en el ejercicio ciudadano⁹.

desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.

³ LEY 1098 DE 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 08 de noviembre de 2006. D. O. No. 46.446.

⁴ ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 20 de febrero 2022]

⁵ LEY 12 DE 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. D.O N. 39640. Pág.1

⁶ Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).

⁷ La Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y adolescencia, donde se habla explícitamente de educación inicial: “Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”

⁸ Los niños, niñas y jóvenes en Colombia, por el código de infancia son ‘Sujetos titulares de derechos’ todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad, y por dicho reconocimiento, gozan de protección integral, y se les garantiza el cumplimiento de de sus derechos, la prevención de su amenaza o vulneración, y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior

⁹ Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Bogotá.

La política educativa de la Ley 1804 de 2016¹⁰ sitúa como entorno estructurante del desarrollo el ámbito educativo, y en ese sentido la educación inicial se define como el estructurante del desarrollo integral cuyo fin y propósito es promover y potenciar de manera intencionada este desarrollo desde la primera infancia. Con base en la intención de que el desarrollo sea integral, la educación inicial debe ser pertinente, oportuna y de calidad.

En primer lugar, pertinente alude al reconocimiento de las condiciones subjetivas de desarrollo de los niños y niñas, pero también, debe poder potenciar el desarrollo a nuevos niveles de complejidad desde el proceso subjetivo de estos niños y niñas; en segundo lugar, debe ser oportuna en el sentido en que debe diversificar las posibilidades de humanización a las que tienen acceso los niños desde sus contextos particulares; y finalmente, de calidad, implica que se mantenga actualizada con los avances en la investigación que profundiza en la integración al concepto de desarrollo las perspectivas de inclusión, equidad y solidaridad, entre otros temas que interesan al proceso de humanización y de enculturamiento de los niños y niñas del país.

Por la amplitud de la definición de desarrollo y de educación inicial ofrecida por esta hoja de ruta, se entiende que la educación inicial más que un nivel preparatorio para la escolarización posterior tiene valor en sí misma¹¹, y establece una formalización de su trabajo que incluye por una parte, la necesidad de partir del reconocimiento de las particularidades de los niños

¹⁰ Ibidem 1

¹¹ Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996. Por el cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Serie documentos especiales. Bogotá.
Convenio de asociación 900/1045 de 2016 entre Fundación Bancolombia, Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018) Modelo de acompañamiento pedagógico situado – MÁS+. Colombia.

y niñas, que por supuesto, incluyen los aspectos contextuales; sin embargo, el trabajo de los acompañantes del desarrollo o maestros es construir estrategias pedagógicas para potenciar, con base en dicho reconocimiento, el desarrollo integral de los niños y niñas, brindando ambientes enriquecidos, conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo, y prácticas de cuidado, que ofrecen la diversificación de oportunidades de humanización. Estas estrategias pedagógicas como diversificación de oportunidades de humanización incluyen la capacidad de jugar como principal vía de construcción de conocimiento de la primera infancia, la apreciación del arte y la literatura como producciones estéticas humanas y la exploración del medio físico como laboratorio de experimentación¹².

Partiendo de lo anterior, se espera que las estrategias pedagógicas por medio de la diversificación de oportunidades de humanización les permitan a los niños construir experiencias de desarrollo que conformen una subjetividad sana, desde la cual puedan situarse como sujetos de derechos y participar de sus entornos y contextos como tales. Así, las experiencias de desarrollo deben dar cuenta de la construcción de una identidad cultural que parte del aprendizaje progresivo de su lengua y una progresión en el conocimiento que les permite afrontar la resolución de sus problemas cotidianos.

Esta transformación en la perspectiva de la educación requerida por la primera infancia ha precisado y suscitado cambios a nivel técnico de las propuestas educativas para esta

¹² Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, Equipo Técnico (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, Estrategia De Cero a Siempre. Bogotá.

población. El modelo de acompañamiento pedagógico situado – MÁS+¹³, llamado así por su acrónimo sugestivo; nace de la alianza público – privada entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación Bancolombia, que facilitan el escenario de construcción conjunta desde diversos sectores del país preocupados por garantizar el desarrollo integral a la primera infancia, que contó con la participación de 12 entidades territoriales, 900 maestras, directivos de instituciones educativas (IE) y de unidades de servicio (UDS), las secretarías de educación y centros zonales del ICBF.

El MÁS+ se propone el mejoramiento de la calidad en la educación inicial con base en la política educativa dentro del marco de atención integral. El MÁS+ reconoce, acompaña, promueve y potencia la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras que trabajan con la primera infancia en el país.

Este modelo reconoce a las maestras como el principal informante alrededor de la experiencia de desarrollo de los niños, pues ellas son las que atienden de manera directa la experiencia educativa con todos sus bemoles, esto significa que son ellas quienes desde su propia construcción subjetiva proponen estrategias de acompañamiento al desarrollo de los niños según la diversidad de casos que llegan al aula. Es sumamente importante entonces conocer sus saberes, reflexiones, sugerencias, preocupaciones, intereses y propuestas dentro del ámbito educativo. Es por ello que, el MÁS+ promueve el uso de estrategias metodológicas

¹³ Convenio de asociación 900/1045 de 2016 entre Fundación Bancolombia, Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018) Modelo de acompañamiento pedagógico situado – MÁS+. Colombia.

que propicien el aprendizaje colaborativo entre maestras, como encuentros de diálogo de saberes e intercambio de estrategias que faciliten la conformación de comunidades de aprendizaje y visibilice el papel que tiene la educación en el desarrollo cultural, desde el acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas del país propuesto por el marco de atención integral¹⁴.

¹⁴ Ibidem 1

OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN

Objetivo general

Comprender la contribución de la clínica psicológica en la transformación de las prácticas pedagógicas para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial en la experiencia MÁS+2.

Objetivos específicos

Determinar los elementos que propone la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

Identificar los elementos trabajados por el MÁS+2 para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial.

Indagar acerca de las prácticas educativas adoptadas por las maestras a partir de su participación en el MÁS+2, para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial.

JUSTIFICACIÓN

En la revisión bibliográfica y documental inicial de la temática a tratar, desde la búsqueda de ciudadanía infantil, el niño como sujeto político, o como sujeto de derechos, y su relación con la educación desde la psicología realizada dentro de los gestores de literatura científica y los buscadores académicos reconocidos y avalados dentro de la Universidad, no se encontró material que aportara a la comprensión de la temática y que sirviera de base para una posterior aplicación en la formulación de propuestas de trabajo psicológico con dicha población; por ello, se asume el reto del trabajo de campo exploratorio que brinde información de base acerca de esta importante temática para la propuesta de acciones desde la psicología en el campo de la infancia, y que de esta manera, se pueda contribuir a la construcción y ejercicio de ciudadanía en los pueblos latinoamericanos. Es así como surge el interés de trabajar desde el método cualitativo de sistematización de experiencias, un enfoque necesario para la comprensión de las realidades sociales poco exploradas.

Por otra parte, al profundizar en la búsqueda de información acerca de la temática y los abordajes de la misma, en aras de proponer un camino de base, se encuentra una suerte de vacío en tales gestores y/o buscadores académicos internacionales, cuyas bases de datos sustentan en su mayoría bibliografía en inglés, y dado que la metodología de sistematización de experiencias tiene su origen e historia en Latinoamérica; además, es un recurso investigativo poco usado en la psicología internacional, pues al ser un método cualitativo cuyo interés se sitúa en la praxis, o aporte mixto de creación de teoría desde la recuperación crítica de las prácticas, se aleja de la clásica mirada meramente teórica documental o de la rigidez experimental del enfoque cuantitativo. Además, que por su historia, este método suele

ser usado por educadores desde el campo pedagógico - social y la educación popular o la antropología; razón por la cual, resulta interesante el diálogo posible entre interdisciplinar, entre las diferentes miradas, formas de posicionarse y el modo de aplicar los métodos.

También, desde una mirada más local, la sistematización, documentación y socialización de experiencias de práctica en psicología desde ámbitos que se suele restringir a determinados actores (e.g. educación: escuela/docentes) contribuye a que los estudiantes de psicología comprendan y se posicionen respecto a la disciplina y su objeto de estudio, esto es, construyan desde la apropiación de su disciplina en el campo que desean formarse que no limiten sus acciones al ámbito en el que se llevan a cabo las mismas; como el pensamiento de que la clínica psicológica sólo es posible en ambientes hospitalarios o asistenciales, un sesgo que haya su nicho en el encajonamiento de la salud individualizada e intervencionista y deja de lado el constructo de salud como una problemática social dentro de contextos multifactoriales; Así, los estudiantes, pueden llegar a ser creadores de ámbitos respaldados en el acervo conceptual y las formas de análisis propios de cada campo o línea de interés dentro de la misma disciplina, y aún mejor, pueden concebir y construir escenarios dialógicos de práctica o ámbitos de trabajo en ambientes y equipos interdisciplinarios, una competencia muy necesaria por estos días.

Finalmente, los actuales cambios en el pensamiento mundial, incluidos aquellos que corresponden a la mirada o concepto de las infancias, la relevancia que gana la temática política a los largo y ancho del globo en diversos campos, hace pensar en la necesidad de empezar a estudiar desde la psicología, la construcción de esta dimensión de la subjetividad,

para complementar los avances desde otras tecnologías y/o campos de la psicología o de otras disciplinas relacionadas con la construcción del ser humano y su interacción con el universo.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El modelo de acompañamiento situado – MÁS+, en su segunda versión en Cali, MÁS+2 denominado “Análisis y resignificación de las prácticas educativas en la ciudad de Cali”¹⁵, se llevó a cabo durante ocho meses en el año 2018, como una propuesta conjunta entre la línea de investigación en Desarrollo y simbolización que se realiza desde de la clínica psicológica en la Facultad de psicología de la Universidad del Valle, y que nutre la propuesta de trabajo en el programa Primera infancia desde el 2018, la Secretaría de educación de la ciudad de Cali, y la subsecretaría de calidad educativa en primera infancia; contemplando la formación de una población aproximada de 200 maestras/os del nivel educativo transición en colegios públicos de la ciudad de Cali.

El principal eje de trabajo de esta versión del MÁS+ implicaba trabajar desde las transformaciones sociopolíticas del contexto latinoamericano, esto es, el ejercicio de la ciudadanía, o lo que en otras palabras se conoce como el reconocimiento de los habitantes de un territorio como sujetos de derechos; de esta manera, el MÁS+2 buscó situar tanto a las maestras/os, como a los niños y niñas como sujetos de derechos y en ese sentido, propiciar el ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia a partir de la transformación de las prácticas en la educación inicial.

¹⁵ Universidad del Valle. (2019). Propuesta de formación a maestros y maestras del grado transición de la ciudad de Cali en el modelo de acompañamiento situado – MÁS+: análisis y resignificación de las prácticas pedagógicas. Cali.

Desde lo anteriormente referido, se propone la sistematización de la experiencia llevada a cabo por el MÁS+2 buscando comprender la contribución de la clínica psicológica en la transformación de las prácticas pedagógicas de cara a la construcción de ciudadanía desde la educación inicial y la primera infancia en general.

Para tal propósito es preciso indagar en la lectura que la clínica psicológica realiza acerca de los nuevos paradigmas socio-políticos del contexto latinoamericano¹⁶, y la forma en que la adscripción a los mismos por parte del Estado colombiano¹⁷ y sus instituciones, incluido el sistema educativo¹⁸, repercuten en la construcción de la subjetividad de los niños y niñas, pues derivado de ello la clínica psicológica hace determinadas apuestas al ámbito educativo en la forma de elementos clínicos; así mismo, se hace necesario reconocer los elementos del modelo de acompañamiento MÁS+ y transformar los aspectos necesarios para que den cuenta de dichos elementos clínicos de trabajo en el ámbito educativo que actualizan a la educación y sus prácticas respecto al contexto sociopolítico latinoamericano, teniendo en cuenta la construcción de la subjetividad que permite la participación como ejercicio ciudadano requerido en las democracias actuales.

¹⁶ Con el término ‘transformaciones de paradigmas sociopolítico del contexto latinoamericano’ se hace referencia a la adopción por parte del Estado colombiano de algunos aspectos jurídicos relevantes para la atención integral de las infancias y juventudes como lo son: el reconocimiento de la titularidad de derechos para los niños, niñas y jóvenes; de la diversidad de capacidades y habilidades, de la diversidad étnica, al igual que la diversidad de opción de género, y la resolución pacífica de conflictos.

¹⁷ DECRETO 1965 DE 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. D. O. N. 48910. 11, SEPTIEMBRE, 2013. Pág.12

¹⁸ Ibidem 3, 9, 12 y 17

MARCO TEÓRICO

La clínica psicológica y la construcción del sujeto psicológico

En este apartado se trabaja con los presupuestos teórico - conceptuales del Centro internacional de Investigación clínico psicológica (CEIC), cuya dirección realizaron por al menos tres décadas, María Eugenia Colmenares y Floralba Cano, entre otros; y recoge así mismo los aportes desde la experiencia de investigación clínica en la línea llamada Desarrollo y Simbolización, que posteriormente seguiría María Eugenia Villalobos desde su lugar como cofundadora del CEIC, pero esta vez dentro de la Universidad del Valle como docente investigadora, y que da por fruto el texto¹⁹ desde el cual se extraen los presupuestos y aportes que se reseñan más adelante, además de una entrevista semiestructurada cuyos ejes tocaban los objetivos de esta sistematización y el tema de la construcción de ciudadanía²⁰.

La clínica psicológica y la mirada relacional

La clínica psicológica es una propuesta terapéutica, de investigación y conceptualización que parte del diálogo entre los postulados metodológicos del constructivismo piagetiano, el método clínico crítico, que sitúa las construcciones subjetivas; y otras ciencias humanas, que con su aporte conceptual y empírico ofrecen sustento al supuesto acerca de la influencia que ejercen los contextos socioculturales en la construcción de la subjetividad. De esta manera, la conceptualización de la clínica psicológica respecto al sujeto humano se construye desde

¹⁹ Universidad del Valle. (2014). Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico-psicológica de su ontogénesis. Colección Ciencias Sociales. Cali.

²⁰ Entrevista semiestructurada realizada en el marco de la ‘Sistematización de la experiencia de práctica MÁS+2’ a la coordinadora del proyecto desde la clínica psicológica Ps. Mg. María Eugenia Villalobos, 2021.

una lógica abductiva, en la interacción entre la teoría disponible para el análisis del desarrollo, las conductas e interacciones de los niños y niñas y lo aprehendido en la interacción con ellos; y se formaliza como caso clínico, lo cual no implica un trabajo individual solipsista, con mirada patologizante; lo primero, dado que nunca se hallaría un sujeto humano desprovisto de su influencia contextual por más solitario que éste se encuentre, pues los sentidos y significados subjetivos parten de los usos del lenguaje (habla, gesto y prosodia en la voz) desde un contexto sociocultural específico; y lo segundo, porque el caso clínico precisamente permite abarcar en una propuesta cualitativa, la particularidad del sujeto sin quedarse en lo estrictamente individual biológico, así por ejemplo, aspectos como el cuerpo no atañen a lo físico unívocamente sino que atienden a la construcción de sentido del sujeto ante este aspecto físico de sí mismo; en el caso clínico se atiende a la consciencia subjetiva acerca de las posibilidades del organismo propio tanto desde un contexto espacio – temporal, como desde los entornos socioculturales que a manera de recurso simbólico permiten la construcción de esos sentidos.

En la clínica psicológica se hacen fundamentales los diferentes aspectos cotidianos que señalan la construcción de subjetividad: la palabra dentro del discurso, en tanto que señala aspectos socioculturales y la acomodación que de éstos hace el sujeto en sentidos particulares; igualmente, la voz que acompaña al discurso y el uso que se hace de esta, su prosodia; el gesto que da vida subjetiva a esa voz, que aporta sentido; la postura que impone el gesto, y da cuenta del lugar que sentimos habitar en el mundo; y el conjunto, que en general, alude a los modos de relación. Es por ello, que tanto la observación como la escucha en tanto que medios de objetivación de la estesis, son importantes para esta perspectiva ya que permiten desentrañar sentidos y significados vehiculados por el lenguaje situándolos en

la historia del sujeto, esto implica, descubrir la lógica interna subyacente, restituir la dimensión de la significación. Comprender el sentido subjetivo de las vivencias y modos de afrontamiento de las experiencias. Lo clínico propuesto aquí sitúa al sujeto en relación con la estesis, con esa sensibilidad y apertura a la experiencia, y la construcción de la consciencia, de esa subjetividad que implica el ejercicio reflexivo. La sensibilidad vital a la experiencia y la fuerza vital para captar sentido, en su unidad se da la organización psicológica, esto le permite reconocer sus experiencias y diferenciarlas entre bienestar y malestar, para su elección particular. Son los caminos de conciencia y cognición que lo llevan a la constitución de sí, a la construcción como sujeto psicológico que inscribe su subjetividad dentro de un orden simbólico.

El sujeto piagetiano epistémico y el sujeto de la clínica psicológica

El sujeto piagetiano o sujeto epistémico, es aquel agente que, en su unidad de persona, y no en la sumatoria de partes aisladas, construye conocimiento y herramientas para conocer e interpretar el mundo y la realidad circundante, o para ampliar ese conocimiento; así el sujeto epistémico da cuenta de la existencia del mundo. A Piaget, le interesa conocer cómo trabaja esa totalidad del ser que armoniza y articula la acción cognitiva²¹. En ese sentido, el interés piagetiano es atractivo para la clínica psicológica, puesto que el eje de reflexión de la praxis profesional y la investigación de esta corriente es también esa totalidad armonizadora de la acción del ser que produce conocimiento, sin embargo, para esta clínica es importante

²¹ Puche, R y Guilliéron, C. (1992). Acciones, conocimiento y esquemas. En 'Volver a Piaget'. Universidad del Valle. Cali.

ampliar el sentido de constitución del ser humano, ir más allá del conocimiento del mundo y de la realidad existente, ubicar el lugar de la experiencia humanizante.

Para la clínica psicológica es importante explorar la humanización²², el proceso mediante el cual los seres humanos se constituyen como tales y no en tanto sujetos epistémicos, pues es sabido que nacemos en la incompletitud que nos proporciona la biología como especie²³, no nacemos humanos sino que llegamos a serlo en la interacción con nuestros semejantes²⁴ dentro de contextos espacio – temporales específicos a lo cual llamamos cultura²⁵, de esta manera se abren paso las construcciones diversas, y aun así, singulares²⁶, que conocemos como experiencias de vida, y que no hay que confundir con las vivencias²⁷, que se relacionan con aquello que siente o por lo cual se afecta quien ha estado presente ante determinadas posibilidades y ofrecimientos de los contextos y entornos; las experiencias²⁸ por el contrario, son gestadas por la acción del sujeto como constructor de significados²⁹.

Es por ello que la clínica psicológica no se interesa tan sólo en las formas en que esta unidad, llamada *sujeto psicológico*³⁰ integra el conocimiento del mundo existente, sino que se interesa también en los modos en que este sujeto construye mundos posibles, construye

²² Ospina, V; Calderón, T; Quintero, M; Cantor, J; Villalobos, M. (2018). El rol del educador en el nivel maternal: tensiones y debates

²³ Sampson, A. (1999). Mente Universal y particularidad cultural. En 'Cultura y globalización'. Ces/ Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

²⁴ Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial crítica grupo Grijalbo. Barcelona.

²⁵ Sampson, A. (2000). "Funciones y sentidos de la cultura", en Cultura y niñez en familias pobres colombianas. Pautas y prácticas de crianza en 20 regiones del país. Libro editado por Ministerio de Educación Nacional y OEA, Bogotá, 2000, p.259-268.

²⁶ Sampson, A. y Tenorio, M.C. (1998) "Psicología, culturas y valores morales", Revista Colombiana de Psicología, No. 7

²⁷ Cetrán, H. (2002). Experiencia y vivencia. Archivos de psiquiatría. Madrid. Vol. 65, N. 4.

²⁸ Ibidem 27

²⁹ Bruner, J. (2006). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. España.

³⁰ Ibidem 19

realidad, con base en los posicionamientos modificables que asume en el mundo, tales posicionamientos están determinados por las formas en las que cada una de las personas significan su particular contexto, construyendo y transformando la realidad existente, resignificándola; esto quiere decir que, el posicionamiento del sujeto está determinado por su experiencia de vida, por la propia construcción de su subjetividad en un proceso de asimilación y acomodación³¹ de vivencias y construcción de experiencias, organizaciones y reorganizaciones. Así pues, siendo psicológica, a esta clínica le interesa la construcción de la subjetividad desde la infancia y cómo desde esa subjetividad las personas contribuyen a transformar o resignificar la realidad existente.

En síntesis, la clínica psicológica se interesa por conocer y reconocer cómo se dan desde la unidad que armoniza y articula las acciones humanas esas construcciones subjetivas, las interpretaciones y sentidos que cada sujeto da a estos ofrecimientos de los contextos en los que se desenvuelve y vive la experiencia de ser y estar en el mundo, consigo mismo y con los otros; por ello, esta conceptualización clínica aporta para su trabajo el concepto de sujeto psicológico.

La clínica psicológica y el desarrollo humano: la clínica psicológica y otras miradas clínicas

La clínica psicológica propone una perspectiva del desarrollo como proceso de humanización; esto quiere decir que la constitución u organización como sujeto psicológico dada en el transcurso de la vida, no parte de pensar el desarrollo desde una mirada

³¹ Ibidem 21

fragmentadora del ser, donde la dimensión cognitiva, afectiva y física toman, cada una de ellas, una trayectoria aislada de las otras sino que esta perspectiva clínica se sitúa desde una mirada amplia, de continuidad, de progresión en espiral, de unidad; donde estas dimensiones se articulan e integran potenciándose entre ellas para conformar el desarrollo, ese proceso por el cual llegamos a ser humanos, nos humanizamos, o mediante el cual nos constituimos en sujetos psicológicos.

Así, diremos que esta concepción clínica trabaja el desarrollo desde una visión progresiva de tres fases: la biopsicológica, la psicobiológica y la fase psicológica. Esta perspectiva busca comprender las formas en que la unidad del ser, el sujeto en proceso de humanización construye una lógica integradora que armoniza y organiza a partir de acciones los sentidos de interpretación. De esta manera, como sujeto biopsicológico en su más tierna infancia en la vida intrauterina asimila sentidos particulares primarios; esas primeras percepciones individuales posteriormente pasan por acomodaciones psicobiológicas donde los sujetos construyen significados desde lo simbólico cultural de los primeros entornos sociales; hasta organizar y constituir el sujeto psicológico, un sujeto simbólico, un sujeto que construye desde la experiencia o vivencia reflexiva, su propia subjetividad.

El concepto de desarrollo humano de la clínica psicológica es procesual, no divide mecánicamente al ser humano en sustancias; por otra parte, este proceso no se trata de la maduración biológica o sucesión lineal de etapas que alcanza un punto máximo, donde cada estadio previo es deficiente y guarda menor peso respecto de ese punto máximo en la totalidad del proceso; usualmente en la búsqueda de ese último estadio superador del resto se asumen atajos o formas de adelantar la llegada a ese máximo desde lo externo y ajeno, en detrimento de los momentos, acciones y posibilidades restantes del proceso de desarrollo; es

por esta razón que, en muchas ocasiones surgen propuestas tan perniciosas como la estimulación temprana, que en muchas ocasiones no brinda los espacios y tiempos requeridos por cada sujeto para construir y agenciar su propia experiencia de ser y estar en el mundo, sino que intenta obligar la adopción de formas de operar inadecuadas para el momento del desarrollo.

En contraste con esto último, la perspectiva clínico psicológica no se enfoca en la falta o “trastorno” del desarrollo, entendido como una “anormalidad” a corregir respecto del verdadero y máximo desarrollo que es necesario conseguir; sino que su concepto de desarrollo implica las posibilidades que tienen los seres humanos para transitar desde las formas sencillas de su propia constitución a los aspectos más complejos que en ella se pueden construir y que involucran la dimensión relacional o de posicionamiento respecto del mundo y de los otros; en ese sentido aunque existen para la clínica psicológica niveles de complejidad del desarrollo, estos niveles no son estáticos, ni cerrados; estos niveles son fases abiertas de una progresión en espiral respecto de sí mismo, donde cada fase sirve como sustrato de la siguiente, y por tanto, potencia un desarrollo posterior, integrándose, más que superándose, en la siguiente fase. El desarrollo visto así no se trata entonces de una propuesta de competencia respecto de los demás en cuanto a un universal donde se juegan las herramientas innatas de constitución, sino que es un proceso donde se construyen mediante el juego entre asimilación y acomodación de acciones los sentidos que conforman las organizaciones particulares como sujeto, y se agencian y transitan las reorganizaciones posteriores.

Con base en lo anterior, para la clínica psicológica, el sujeto transita un camino que inicialmente está impulsado por el aspecto biológico del ser humano, esta fase es biopsicológica, e incluye el desarrollo físico, macroestructural y anatómico que como especie nos es a grandes rasgos universal; en esta fase se asimila el mundo y nos percatamos de nuestras posibilidades básicas de acción como organismo vivo. Posteriormente, mediante una serie de acomodaciones psicobiológicas a aquellas posibilidades orgánicas básicas, se tejen los primeros sentidos subjetivos contando con un mayor repertorio de posibilidades sensoriomotrices que igualmente nutren la experiencia construida; y ulteriormente, el sujeto se organiza y reorganiza psicológicamente, transitando experiencias particulares, construyendo sentidos más allá de los ofrecimientos espacio – temporales de los entornos y contextos socioculturales, integrando esas vivencias en un ejercicio reflexivo que posibilita su propia acción, así el sujeto aprende y desaprende prácticas que construyen su subjetividad, o dicho de otra manera, su forma de ser, estar y pensar el mundo, a sí mismo y a los otros.

El desarrollo para la clínica psicológica es pues una apertura del sujeto a la construcción de nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo desde la asimilación y acomodación de las condiciones de ofrecimiento presentes en los diferentes entornos y contextos socioculturales.

Abordaje y conceptualización en la clínica psicológica

La clínica psicológica trasciende el dominio de lo psicopatológico pues trabaja propiciando los procesos de desarrollo subjetivo desde las potencialidades del sujeto, por esta razón no se enfocaría de ninguna manera en las carencias o dificultades dentro del proceso de desarrollo,

esta perspectiva clínica no tiene un carácter deficitario del ser pretendiendo completar al sujeto desde lo ajeno y externo. Este abordaje clínico, entonces trabaja desde las acciones y sentidos construidos por el sujeto, observables e informados durante la realización, por ejemplo, de sus actividades cotidianas; lo que implica un trabajo desde el posicionamiento asumido por el sujeto, desde su organización subjetiva. La clínica psicológica evalúa, mediante la observación participante en escenarios de mediación simbólica, las acciones que el sujeto establece con y sobre los objetos en el espacio, o en la relación y sentidos que construye este sujeto con su cuerpo y respecto de los otros expresada discursivamente y que se triangula desde el bienestar o malestar observable en los modos de actuar, o de ocupar los espacios y de interactuar con aquellos que comparten junto a él o ella tales espacios.

Esta postura clínica no sitúa al otro como objeto de su saber; sino que, por el contrario, reconoce a este otro como sujeto, constructor de sentidos, al cual se le convoca a interactuar más que estudiarlo desde fuera, y es desde esa interacción que se determinan las formas particulares que puede tomar el proceso de humanización, identificando el nivel de desarrollo conquistado y las potencias de éste construidas por el sujeto. Por ello, las propuestas para propiciar los procesos de desarrollo parten de las condiciones identificadas, con base en la construcción del caso clínico.

La construcción del caso desde esta postura parte de un abordaje clínico crítico en un trabajo desde cierta perspectiva etnográfico, pues median en la relación intersubjetiva establecida entre el clínico y el sujeto, el juego y otras actividades simbólicas o culturales de la cotidianidad de ese sujeto, que el clínico reconoce como posibilidades de sentidos particulares construidas por el sujeto desde su contexto simbólico; así el sujeto expresa en

libertad aquellas construcciones subjetivas integradas desde las relaciones y acciones con los entornos primarios durante su desarrollo, sin tener que responder a un aséptico formato evaluador acotado por parte del clínico desde una teoría alejada de su contexto sociocultural; y desde este reconocimiento del otro como sujeto, el clínico establece una comprensión del del sujeto lograda en la interacción, que le permite ofrecer condiciones para la transformación de sentidos, o para la resignificación de experiencias que pueden estar limitando las posibilidades de desarrollo de este sujeto. De la apertura del sujeto para la acomodación de los sentidos contruidos, y para nuevas construcciones posibles que se logre en el rapport clínico, depende la posibilidad de que esos sentidos existentes para el sujeto que limitan su desarrollo se reorganicen, y así los significados atribuidos a la experiencia particular construida que de alguna manera le impiden progresar en su proceso particular de humanización, también se resignifiquen edificando nuevas construcciones que le harán asumir posturas diferentes en su condición de sujeto psicológico, esto es, en su construcción de subjetividad desde su propia capacidad de simbolizar en un mundo igualmente simbólico.

Por otra parte, la conceptualización y formalización de la clínica psicológica se organiza con base en las reformulaciones de sus referentes teórico – conceptuales dentro de las nuevas formas comprensivas y categorías de análisis emergentes que aporta la formalización como caso clínico y desde la lógica abductiva que implica el método clínico psicológico, que parte de las manifestaciones clínicas del sujeto, aún aquellas consideradas por otras aproximaciones clínicas como patológicas o deficitarias, tales como expresiones, signos y síntomas, que dan cuenta del desarrollo y sus potencias; posteriormente, desde esa información construida se tejen las comprensiones acerca de las relaciones que establece el sujeto desde su sentido particular, tratando de desentrañar lo que subyace a ellas y lo sentidos

que parece expresar el sujeto desde la realidad construida por éste; además, se teje una posible dinámica de la organización psicológica del sujeto del caso trabajado, que debido a las particularidades de interpretación socioculturalmente diversas determina para cada sujeto diversas acciones y diversos modos de relación, esto construye el caso clínico.

Esta formalización clínica requiere que el psicólogo reflexione de forma crítica los encuentros con el sujeto, para que sus conclusiones no sean rígidas y basadas solamente en los imaginarios del clínico con base en las teorizaciones previas desde categorías cerradas, pues la objetividad científica no puede hacer perder el encuentro entre subjetividades, la rigurosidad no riñe con el sentido humanizante de esta labor.

En síntesis, esta vertiente clínica considera al sujeto como constructor de significación por la necesidad de dar sentido a su propia existencia, de ahí la importancia que le otorga a que el sujeto pueda trascender las apariencias, es decir, esas ideas externas acerca de la propia vivencia de la persona. Esta clínica ofrece una relación tal que mediante la interpelación al sujeto le ayuda a establecer relaciones, a interpretar y comprender estos significados dentro de su propia realidad vivida que le permiten generar hipótesis de sentido y construir los recursos para organizar nuevas formas de orientar su vida.

Primera infancia, educación inicial y construcción de ciudadanía desde la clínica psicológica

La primera infancia en Colombia se define³² como el periodo del desarrollo humano, que en términos cronológicos abarca, desde la gestación en el vientre materno (por lo cual aplica el cero) hasta los 6 años de vida extrauterina, dado el estado de indefensión de la especie en este periodo, jurídicamente los niños y niñas en todo el territorio colombiano cuentan con protección prioritaria e interés superior³³. Además, teniendo en cuenta el gran crecimiento y desarrollo cerebral que ocurre durante este periodo, y la dependencia para su cuidado derivada de la incompletitud fisiológica de la especie, se considera este momento como aquel en el que los niños y niñas reciben mayor influencia de los diferentes entornos y contextos en la construcción de su subjetividad y las distintas dimensiones de esta: física, afectiva, social y política. Sin embargo, dado que el desarrollo humano³⁴ es un proceso multidimensional, integral y continuo que no tiene máximos, y como proceso está en constante renovación; la edad no es un determinante unívoco, y menos aún un limitante, para el desarrollo y construcción de subjetividad y todo aquello que esta construcción conlleva, sino que desde el nacimiento de una nueva criatura se establece para ésta, un punto de partida que da inicio a la gran experiencia de aprendizaje que es la vida humana.

La educación es la forma en que la sociedad acompaña el proceso de desarrollo integral³⁵ de cada niño que nace en un determinado contexto sociocultural e histórico, y en tanto que acompañamiento al desarrollo, el sentido de la educación es promover entonces la

³² Ibidem 3 y 7

³³ Ibidem 3 y 8

³⁴ Ibidem 1

³⁵ Ibidem 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12 y 17

construcción y reorganización de experiencias con los niños y niñas desde el reconocimiento de las condiciones o factores contextuales de su desarrollo particular³⁶. De esta manera la educación lejos de la tradicional enseñanza que imponía un saber; implica facilitar, habilitar o promover las condiciones para la construcción y la reorganización de sentidos, para el aprendizaje que es motor del desarrollo; además, por la misma integralidad que caracteriza a este proceso, no es posible pensarse entonces una educación fragmentada, ni de objetivos externos al niño o la niña. La educación es así, también un proceso que se hace cada vez más complejo con base en las complejidades, organizaciones y reorganizaciones alcanzadas por cada sujeto en el continuo del desarrollo o experiencia vital.

Teniendo en cuenta el carácter de reconocimiento como semejante, igual en condiciones y capacidades humanas que la sociedad realiza por medio de la educación a cada nueva criatura que nace al mundo, es comprensible que la educación sea un derecho humano, que debe ser garantizado por los Estados del mundo a cada habitante del territorio y con prioridad a la niñez. Empero de este planteamiento, tanto la educación como el desarrollo no siempre fueron definidos de esta manera, pues en otras épocas sólo se reconocía la dimensión biológica de la infancia³⁷, y en ese sentido se tomaba el desarrollo como maduración física derivada del paso del tiempo, y la educación como instrucción dependiente de ciertos niveles de maduración, centrada en el saber y reconocimiento asimétrico de conocimientos y posibilidades de acción que los adultos hacían de los niños y niñas. Por supuesto que esta concepción de la niñez tenía efectos sobre la construcción de las subjetividades humanas, pues relegaba a los miembros más jóvenes de la sociedad a un papel pasivo que limitaba el

³⁶ Ibidem 3, 7, 8, 9, 11, 12 y 17

³⁷ Ibidem 2, 4, 11, 12 y 17

surgimiento de un pensamiento crítico y propositivo, y desde la mirada fragmentaria del desarrollo, al privilegiar exclusivamente la dimensión cognitiva de la subjetividad, y limitarla al sentido de acumulación de datos y operaciones predeterminadas en materias específicas de las ciencias naturales o físicas; se descuidaban otros aspectos vitales en el desarrollo de mejores cogniciones, como la afectividad y la comprensión de las relaciones sociales y humanas que se hallan por fuera del campo de entendimiento de las ciencias físicas³⁸.

La Convención realizada en 1989³⁹ por la Unicef para tratar el tema de los derechos del niño, la niña y los jóvenes; reconoció cuatro pilares para esta población que se constituyen en una medida de transformación social con base en el cambio democrático que implica la institucionalización del paradigma de derechos humanos, y que además del sistema sociopolítico, sitúa un enfoque orientado al desarrollo humano, esto es, a la construcción de la subjetividad humana desde los primeros momentos de existencia. Estos cuatro derechos fundamentales son: el derecho a la vida y supervivencia libre de discriminación; el interés superior y favorabilidad en las decisiones y acciones que pueden afectarlos; la titularidad sobre sus derechos cuya directa implicación es el estatuto de ciudadano, y desde ese estatuto de ciudadanía el derecho a participar en las decisiones del Estado que le afecten. La nueva perspectiva de la niñez y la juventud presentada aquí implica una renovación de varios conceptos como el desarrollo humano y la educación, al tiempo que introduce otros como la participación desde la perspectiva democrática, ya que se demanda que éstos se hallen íntimamente relacionados con la construcción de la subjetividad, y por tanto, con la perspectiva psicológica.

³⁸ Ibidem 2, 4 y 12

³⁹ Ibidem 4 y 5

La educación inicial integral en Colombia en tanto que derecho humano⁴⁰, que se le debe garantizar a la primera infancia, niños y niñas en todo el territorio nacional, de manera impostergable. Además, dadas las condiciones de la nueva concepción de la niñez y la juventud, esta educación es válida por sí misma, no se debe instrumentalizar para alcanzar de manera anticipada intereses fuera de ella, esto quiere decir que no debe darse prevalencia a ningún objetivo o propósito fuera de esa intención de promover el desarrollo integral de la primera infancia con base en las características singulares, socioculturales y contextuales de cada niño y niña; incluso, la misma escolarización del sistema educativo formal posterior a la educación inicial que se caracteriza por sus contenidos cognitivos específicos, no debe tener prevalencia sobre este nivel educativo, lo cual no quiere decir que esta visión integral de la educación no tenga efecto positivo en el aprendizaje de aspectos cognitivos específicos, o que estos últimos no sean propicios para el desarrollo posterior a la primera infancia; sólo se indica que la educación inicial tiene un propósito de fundamentación en el desarrollo humano, y que la escolarización específica posterior requiere una complejidad y nivel de especialización que es preferible situar en otros momentos.

La educación inicial, legal y jurídicamente entonces se constituye en un estructurante de la atención integral a la primera infancia (AIPi)⁴¹, su fin es potenciar de manera intencionada, permanente y significativa el desarrollo integral de los niños y niñas, y para ello, las actividades educativas pueden dar inicio institucionalmente en centros de desarrollo infantil (CDI) desde los primeros meses posteriores al nacimiento; No obstante, la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo integral implica la participación de las familias. Dentro

⁴⁰ Ibidem 3, 7 y 8

⁴¹ Ibidem 1, 2, 3, 4 y 12

de la educación inicial institucional se halla el grado llamado transición, que es el primer nivel educativo formal e inicia alrededor de los 5 años de edad en escuelas o colegios, públicos y privados de los territorios municipales y departamentales, con lo cual este nivel educativo hace parte del periodo de la vida humana denominado, primera infancia; de ahí que se piense la educación inicial como estructurante del desarrollo integral. En otras palabras, este nivel sirve de fundamento para los niveles posteriores, ya no debe pensarse la educación inicial en función de la escolaridad posterior, sino que debe velar para que en la escolarización se continúe el proceso de desarrollo integral. En este sentido, es preciso enfatizar que el potencial de toda atención y educación integral en la primera infancia, incluida la transición a la escolarización en el sistema formal es principalmente la constitución de ciudadanos abiertos y responsables del futuro, la constitución de los niños en sujetos de derechos.

En síntesis, el objetivo de la educación inicial dista de la tradicional preparación para la escolaridad, que pensaba a las personas como seres funcionales en un mundo mecánico, que debían especializarse en especificidades técnicas y de esta manera sostienen el statu quo a costa de su propia salud mental. La educación inicial, y toda educación, debe propender por el desarrollo holístico de las diversas dimensiones de la subjetividad del niño y de la niña, que le permitan construir una caja de herramientas que fundamente su bienestar, relacionamiento y aprendizaje, y con ello, le habilite el posicionamiento como sujeto de relaciones sociales y políticas, y el ejercicio como ciudadano.

Es por ello, que la educación inicial en Colombia según lineamientos técnicos del MEN⁴², parte del reconocimiento que hacen los maestros de las particularidades de los niños y niñas, de sus capacidades, inquietudes, intereses y saberes construidos en sus diversos contextos familiares y/o socioculturales. Se espera que estos maestros puedan favorecer las interacciones con los niños, y entre los niños, en ambientes enriquecidos que parten del reconocimiento de la cotidianidad de éstos, situando las condiciones para la construcción de experiencias educativas significativas y retadoras, donde los niños conozcan, ordenen y reorganicen sus vivencias, sus prácticas de cuidado, los recursos elaborados en otros contextos y entornos que impulsan sus habilidades, intereses y capacidades.

Los maestros deben preparar escenarios para el juego simbólico, para la exploración en y del espacio, para que los niños puedan expresarse usando distintos códigos culturales, y para que disfruten de la cultura escrita desarrollada por la humanidad. En otras palabras, para que, desde allí, los niños y niñas construyan las dimensiones de su subjetividad que les permita el ejercicio de su ciudadanía de forma autónoma, esto es, del ejercicio de su titularidad de derechos con base en las características propias de su desarrollo, contribuyendo al aprendizaje que fundamenta el afrontamiento posterior de los sucesos de la vida, con lo cual estos niños y niñas puedan transformarse, reorganizarse de tal forma que gocen del bienestar que le proporciona una convivencia⁴³ sana con sus semejantes y su propia constitución como sujeto de derechos.

⁴² Ibidem 9, 11 y 12

⁴³ Ibidem 9, 11 y 17

Los educadores en el nivel inicial cumplen un rol sumamente importante en la construcción de subjetividad de los niños y niñas, además de que por relación y extensión, participan en la construcción del niño como sujeto de derechos y en la educación para el ejercicio de la ciudadanía, puesto que como ya se ha ido reconociendo en este recorrido, son ellos quienes acompañan el proceso de desarrollo desde el segundo escenario de humanización más importante en la primera infancia, ya que el primero lo constituyen las familias⁴⁴. En ese sentido, de la calidad de la formación y la actualización temática con base en el contexto latinoamericano depende el posicionamiento de estos maestros respecto a la educación inicial y las transformaciones que se han gestado en las últimas tres décadas frente los conceptos clave que la constituyen, como lo son: la educación en general y el sistema educativo en Colombia, la democracia participativa y su relación con la comprensión del niño ciudadano o el niño como sujeto de derechos, la construcción de subjetividad y la transformación del concepto de desarrollo, la actualización frente a los nuevos paradigmas socioculturales del contexto latinoamericano, la diversidad humana y su relación con la construcción de subjetividad.

En síntesis, el trabajo de los maestros en primera infancia es muy relevante puesto que, del posicionamiento de éstos en su relacionamiento con los niños y niñas, de su posicionamiento como educador en primera infancia depende en gran medida la construcción de cada niño como sujeto de derechos. Esto es, dado que la construcción de la subjetividad no es ni un acto, ni un proceso solipsista, ni es inherentemente biológico sino que es un aprendizaje, es un proceso relacional que precisa de la interacción humana y de las reorganizaciones y

⁴⁴ Ibidem 6, 9, 11 y 12

sentidos subjetivos que las personas construyen conforme viven en un contexto; los procesos de aseguramiento de calidad de la educación inicial deben guiar a los maestros en la comprensión de tales conceptos para el desempeño de sus prácticas educativas.

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia sistematizada en este documento recoge un momento del proceso de prácticas dentro de la formación en psicología por parte de la investigadora, específicamente refiere la práctica de profesionalización llevada a cabo en el modelo de acompañamiento situado – MÁS+2, dentro del ámbito educativo pero desde la perspectiva clínica psicológica enmarcada en la línea de investigación clínica denominada “Desarrollo y simbolización”, ofrecida por la Facultad de psicología en la Universidad del Valle, y que cuenta con la asesoría y dirección de la profesora Ps. Mg. Maria Eugenia Vilallobos.

Antecedente a la experiencia: Práctica de fundamentación de la investigadora

Esta experiencia se constituye en un espacio de amplia exploración, y por tal razón se lleva a cabo en diferentes lugares dentro del ámbito educativo, esto es, algunas instituciones públicas y privadas como el Colegio Luis Horacio Gómez que educa desde la pedagogía Waldorf, en contraste con otras instituciones públicas en la comuna 18 de la ciudad de Cali, sirven como escenario para generar los primeros acercamientos a las temáticas propuestas y conformar los primeros referentes teórico-prácticos, en ese sentido se constituyen en fuente de los referentes conceptuales y documentales usados posteriormente durante la práctica de profesionalización durante la ejecución del MAS+2.

Práctica de profesionalización - MAS+2 “Análisis y resignificación de prácticas educativas en la ciudad de Cali”

La experiencia de práctica sistematizada en el presente trabajo se llevó a cabo dentro del proyecto denominado Modelo de acompañamiento situado - MÁS+2, junto a una de las tutoras del proyecto, quien realizaba el acompañamiento de forma directa, tanto individualmente con cada maestra en su aula de trabajo en diferentes colegios públicos de la ciudad de Cali, como de forma grupal, con las maestras que hicieron parte de los talleres realizados durante el proceso de formación en la Universidad del Valle, el rol de la investigadora durante el proceso fue realizar observación participante.

En primera instancia, se nutre y amplía la información recabada en la práctica de fundamentación con la documentación del modelo, las investigaciones recientes en educación inicial, las guías aportadas por el Ministerio de educación y los nuevos paradigmas de concepción de las infancias que sirven al cuestionamiento de los espacios: instituciones educativas, los ambientes creados por los docentes y las prácticas llevadas a cabo por los diferentes actores sociales en la comunidad educativa.

Sistematización de práctica Modelo de acompañamiento situado - MÁS+2

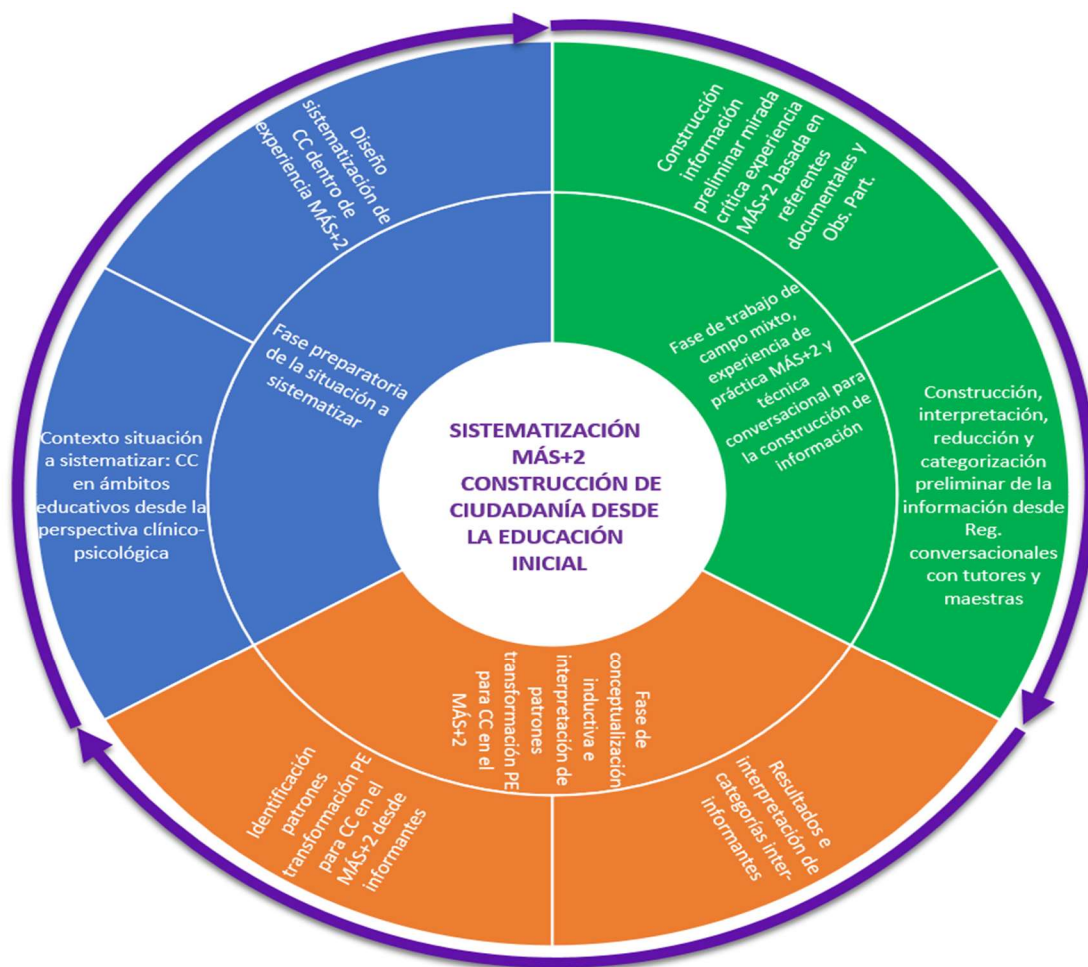


Gráfico 1. Sistematización experiencia MÁS+2. Elaboración propia.

La sistematización de prácticas⁴⁵ es un enfoque del paradigma cualitativo que permite la interpretación crítica de experiencias prácticas en ámbitos comunitarios donde usualmente no se preparan investigaciones formales; por tanto, las estrategias de recolección y construcción de la información están puestas en la lógica comprensiva de los discursos y las prácticas del grupo social que conforma la *población informante en la experiencia llamada*

⁴⁵ Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Primera edición. Colombia.

MÁS+2, esto es, la *experiencia informada* que se interpreta en el presente documento proviene de tres fuentes mediante la técnica de conversación temática, que si bien remite a la entrevista semiestructurada, se plantea más desde el aspecto dialógico que desde el directivo.

Asimismo, la interpretación y conceptualización de la información construida a lo largo del proceso de sistematización parte de esta lógica comprensiva de las subjetividades, por tanto, da lugar al diálogo con los actores del proceso desde lo vivido, en las acciones de los sujetos más allá de las intencionalidades y planeaciones del proyecto, esto implica la experiencia propiamente dicha, esto es, desde la reflexión de sus acciones dentro de las condiciones de posibilidad del *MÁS+2*.

Como todo proceso de construcción de información, la sistematización contó con tres momentos superpuestos, esto quiere decir que no eran etapas cerradas que una vez superadas no se vuelve sobre ellas, sino que me permitió establecer la lógica comprensiva al reconsultar y replantear aspectos que contribuyen a la comprensión de los discursos y de las prácticas de la población informante acerca de la experiencia. Los tres momentos de sistematización fueron: *la documentación y propuesta*, que fue un momento extenso de acercamiento y comprensión a las temáticas relacionadas y tuvo como resultado la definición de la situación a sistematizar; el momento de *recolección y construcción preliminar de experiencia informada* donde se situó la experiencia de práctica del *MÁS+2*, se establecieron contactos con la población informante y se realizaron las conversaciones o encuentros grupales que dieron como resultado la información preliminar de la sistematización; finalmente, *el momento de interpretación y conceptualización* fue un espacio de reducción de información

desde el análisis categorial con base en los patrones de transformación de prácticas educativas emergentes identificados desde el tejido de construcciones referido por maestras y tutores.

Momentos de la sistematización de la experiencia en el MÁS+2

Documentación y propuesta

Aquí se definió como situación de la sistematización el trabajo realizado por la clínica psicológica frente a la ejecución del Modelo de acompañamiento situado para comprender la injerencia de ésta en la transformación de las prácticas educativas de las maestras participantes en el MÁS+2 que contribuyen a la construcción de ciudadanía desde la educación inicial.

La postura comprensiva se sostuvo desde el inicio de la sistematización mediante la documentación acerca de los lineamientos nacionales frente a la educación inicial, además de la lectura crítica de la teoría que nutre la práctica en clínica psicológica y otras experiencias fuera del país relativas a la temática de construcción de ciudadanía infantil y educación inicial; igualmente, dentro de la experiencia de práctica se hace uso de la observación participante al acompañar a la psicóloga y tutora del MÁS+2 en sus actividades, como en los acompañamientos que realiza en las aulas de las 20 maestras a su cargo en el sur occidente de la ciudad, en centros educativos en la ladera, sector Siloé; posterior a la ejecución del proyecto se realizaron algunos grupos de discusión con tutores del MÁS+2 de formación psicólogos de la línea clínica psicológica, y con algunas maestras participantes del espacio

de tal suerte que se contara con información suficientemente para establecer sentidos de la práctica con referencia a los objetivos de investigación.

Recolección y construcción preliminar de experiencia informada

Fuentes de valoración crítica e informantes

En este nivel y desde este sentido la *experiencia informada del MÁS+2* tuvo tres fuentes diferenciadas de acuerdo a los informantes, la *conversación dirigida individual con la proponente y coordinadora del proyecto en clínica psicológica; la discusión grupal dirigida con tutores - psicólogos que acompañaron la propuesta; y la discusión grupal dirigida con tres maestras aceptantes de la propuesta de sistematización de tres diferentes instituciones educativas participantes del proyecto* que posteriormente se relaciona y confronta con otras fuentes de valoración crítica como son: *los lineamientos y la experiencia de práctica*.

Esta experiencia informada refiere los registros obtenidos en las diferentes conversaciones que tuvieron por ejes temáticos de discusión aquellos aspectos relacionados con los objetivos de la sistematización, o categorías preliminares, a saber: *elementos de la clínica psicológica que contribuyen a construir ciudadanía desde la primera infancia; actividades dentro del acompañamiento para la transformación de prácticas educativas que contribuyen a construir ciudadanía desde la educación inicial; y las prácticas educativas empleadas por las maestras antes y después de participar en el MÁS+2*.

Por otra parte, los *lineamientos documentales*, hacen alusión a los referentes conceptuales dentro de la clínica psicológica y/o los documentos en los cuales se basan las prácticas de educación inicial sostenidas por el MÁS+2.

Y la *experiencia de práctica*, refiere la observación participante realizada por la investigadora responsable de la sistematización, donde recoge aquellos aspectos vividos en talleres colectivos con las diferentes maestras participantes del proyecto, y/o los acompañamientos situados en aula con cada maestra, que tomaron lugar dentro de la experiencia de práctica; esta información ayuda a la construcción de referentes para los espacios de conversación con los informantes de la sistematización.

Proceso de categorización y resultados preliminares

Categorización preliminar

Desde esta organización inicial de la información que tomaba en cuenta los discursos intra-informantes, se empezaron a construir las primeras categorizaciones considerando tanto los aspectos teórico conceptuales que fundamentan el trabajo realizado en el MÁS+2, como aquellos conceptos de la clínica que entraban a jugar un papel en la lectura del modelo aportado por la política pública y que tenían relación dentro de los discursos ofrecidos en la conversación con las tres fuentes de informantes: tutores, maestras, coordinadora.

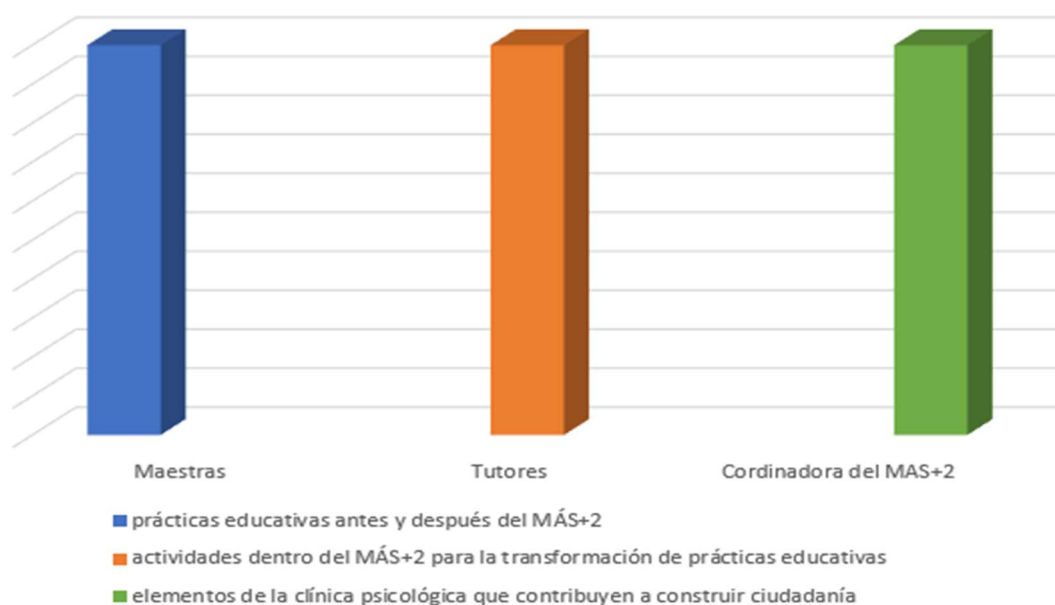


Gráfico 2. Informantes y categorías preliminares. Elaboración propia

Reducción de información preliminar o construcción de categorías intradiscursivas

Con base en la categorización preliminar se establecieron relaciones de sentido en la información ordenada desde cada una de las fuentes informantes que permitieron la reducción de la información acerca de la experiencia referida en la forma de categorías intradiscursivas que eran cada vez más abarcadoras y específicas frente a los objetivos de sistematización, éstas se convirtieron en unas primeras categorías de análisis; así aparecieron aspectos de la clínica psicológica que apuntan directamente a la construcción de ciudadanía; los tutores clínicos, por su parte, refirieron que tales aspectos eran leídos e interpretados por ellos dentro de la propuesta de acompañamiento a las maestras para llevar a cabo su trabajo dentro del MÁS+2, así se encargaban de traducir tal interpretación en prácticas y formas de relacionamiento dirigidas tanto a las maestras como hacia los niños; también aparecieron

algunos constructos aportados desde las referencias que las mismas maestras hacían de su experiencia ante el proceso de acompañamiento.

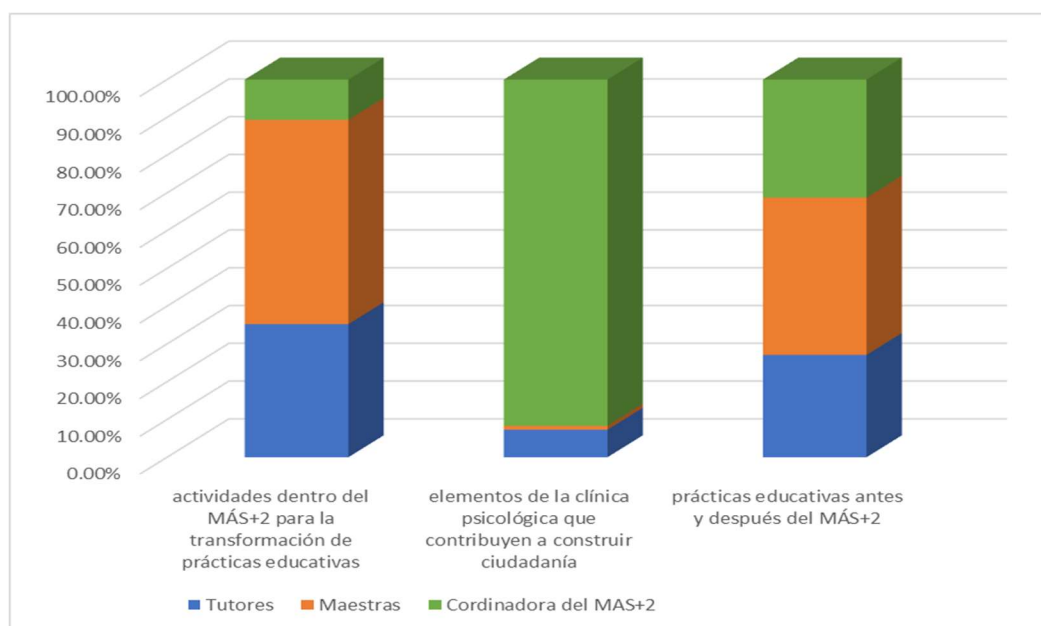


Gráfico 3. Relación categorías preliminares y aportes desde informantes. Elaboración propia.

Agrupación de sentidos emergentes inter-informantes y primeras hipótesis de sentido o categorías de interpretación

Posterior a la categorización intradiscursiva por informantes, se revisaron en los discursos y categorías referidos para la experiencia desde la totalidad de informantes en busca de relaciones de sentido intercategoriales posibles que permitieran establecer algunas hipótesis de sentido acerca de la experiencia en el MÁS+2 con relación a la situación de sistematización, a saber, la contribución del trabajo que el modelo acompañado por la clínica psicológica podía representar para la transformación de las prácticas educativas que contribuyen a construir ciudadanía desde la educación inicial; se redujo la información aportada por los participantes a dos categorías inter-informantes que aglutinan la información

correspondiente a la construcción de ciudadanía: la primera se denomina *Construcción de ciudadanía desde el saber y la reflexión de las prácticas educativas* - CCSRPE, y la segunda, *Construcción de ciudadanía desde la reflexión acerca de la triada educación inicial - desarrollo humano - niñez o primera infancia* - CCREDN.

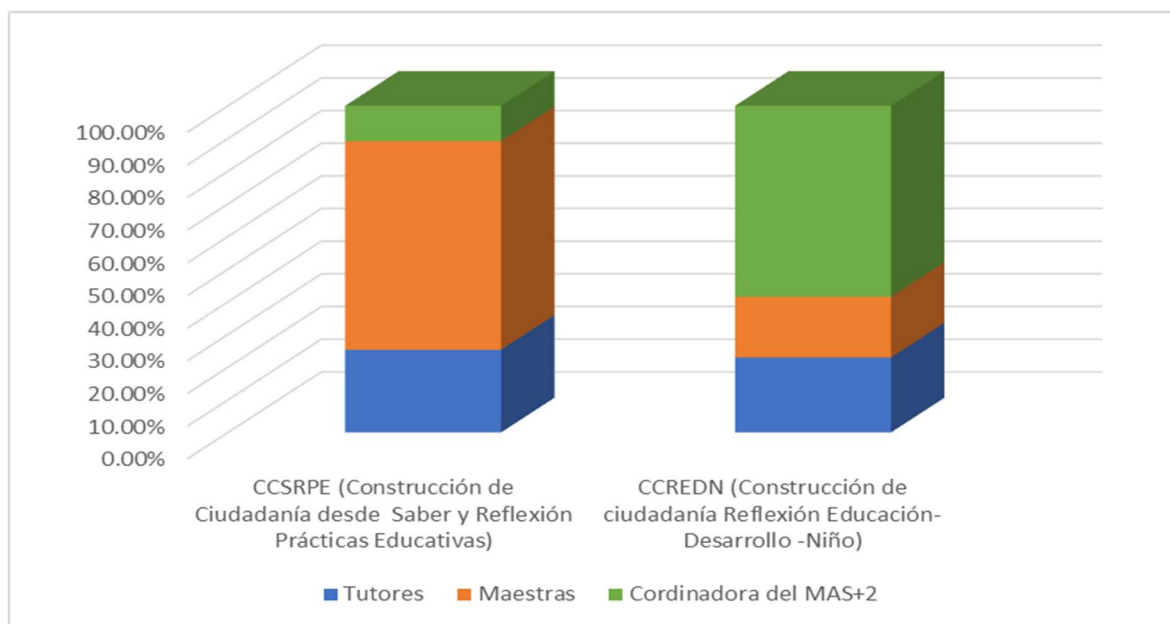


Gráfico 4. Categorías interinformantes de interpretación para la construcción de ciudadanía. Elaboración propia

Respecto a la organización de la información antes planteada, se establecen los resultados de la sistematización, éstos posteriormente se interpretaron para establecer patrones de la población aceptante ante los objetivos de sistematización.

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE PATRONES DE TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL MÁS+2 Y DISCUSIÓN

Para facilitar la lectura y comprensión al lector, se ofrece inicialmente la definición de la categoría de análisis interinformante, seguida de las subcategorías dentro de cada una de éstas y sus correspondientes definiciones y resultados, de tal forma que se puedan establecer vínculos de sentido entre los resultados presentados y el análisis correspondiente.

Construcción de ciudadanía desde la reflexión de la tríada de conceptos Educación, Desarrollo humano y niñez o primera infancia – CCREDN

Esta categoría implica las reflexiones que se tejieron en las conversaciones con tutores y maestras alrededor de la experiencia del MÁS+2 respecto a la construcción de ciudadanía desde la primera infancia; tomando en cuenta las transformaciones de los conceptos de educación, desarrollo y niñez o primera infancia, a partir de las actividades propuestas por los tutores clínicos dentro del proyecto. Incluye las subcategorías: Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de los Tutores (AMCCT); Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de las Maestras (AMCCM); Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC; Transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por los tutores – TPECCT y, la Transformación de prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por las maestras – TPECCM. También es preciso establecer que cuando se refiere construcción de ciudadanía en este espacio se hace alusión a los aspectos relacionados con la construcción del niño como sujeto de derechos, esto es, se alude a la construcción de una ciudadanía infantil como lo establece el ordenamiento jurídico vigente en el país, y como es adoptado por la normativa relativa a la infancia y a los ámbitos

de educación, finalmente esta concepción de ciudadanía también surge del diálogo y reflexión de la propuesta desde la clínica psicológica.

Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de los tutores – (AMCCT)

Esta categoría implica las actividades realizadas por los tutores desde el MÁS+2 para el acompañamiento situado con las maestras que, permitiera una transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Los profesionales que desde la clínica psicológica hicieron acompañamiento en el MÁS+2 desde ahora aparecerán como tutores clínicos con lo cual se reconoce su lugar dentro del modelo, al tiempo que se reconocen las bases de sus reflexiones y posturas.

“los tutores clínicos teníamos una postura similar en términos del encuentro intersubjetivo, desde ahí – pienso yo – que sí pudimos brindar un lugar muy diferente a la construcción de la subjetividad de las infancias en el ámbito educativo; también con las maestras. Aunque tuvimos unas profesoras que de verdad generaron un reto en diferentes instancias, esos retos permitieron conocer la transformación al final, tanto de ellas, como de nosotros”

Los tutores clínicos prepararon su acompañamiento, pensando que las actividades del MÁS+2 fungieran como provocadores de construcción de subjetividad, en el sentido en que los encuentros grupales, la ambientación, la vinculación a padres de familia, entre otros, permitieran cuestionar los saberes, los discursos, las prácticas y conductas de todos los actores involucrados en la relación educativa, maestras, niños y niñas, y sus familias; para reflexionarlas y poderlas modificar si es que no contribuyen, o mantener, si es que se trata de una práctica potenciadora del desarrollo integral.

“todo lo que pasa en el contexto educativo es susceptible de ser un material de trabajo (lo puedo usar para potenciar desarrollo, para construir subjetividad) y si yo mismo, o yo misma no estoy preparado para eso, va a ser muy complicado el trabajo posterior”

Además, los tutores clínicos reconocieron la oportunidad de reflexión posterior a las intervenciones provocadoras, y de acompañar procesos de contexto suscitados por tales provocaciones que iban más allá de aportar los referentes técnicos.

“...después del incidente con los niños (acerca del vestuario y los colores para hombre o mujer) se promovió la reflexión que la maestra asumió en su discurso, se siguieron trabajando esos temas de forma más constante, porque vimos que era necesario”

“...tener la oportunidad de incidir (más directamente) en la transformación respecto al bienestar de los niños, por un lado, y por otro pues, es también un trabajo (indirecto) con el contexto, porque era un contexto donde los papás practicaban mucho la violencia, la tenían naturalizada, porque hacía parte también de su vivencia como niños...”

“...para ella (la maestra) fue importante y tranquilizante tener mi apoyo en esa reunión de padres y por lo menos...pudo hablar con confianza... me había manifestado que tenía temor (inseguridad) de hablar con los padres sola (acerca de ese tema de género)”

Los tutores clínicos reconocen la ciudadanía como un concepto ligado a la construcción de subjetividad, y, por tanto, al contexto en el que se vive. Por ello desde su lectura crítica de las demandas para el trabajo de acompañamiento en el MÁS+2 se plantearon la actualización en términos de derechos humanos desde la infancia relacionada con la educación inicial.

“mi trabajo se enfocó en general en que las maestras reconocieran los derechos que como humanos tienen los niños, de ahí partían aspectos del enfoque diferencial y sus implicaciones prácticas, por ejemplo, que las maestras reconocieran en su propia historia, en sus propias cotidianidades y prácticas, los micro machismos que suelen reproducir o dejar pasar sin advertirlos, los comentarios racistas que ellas mismas decían y recibían en el cotidiano, y que notaran que eso inevitablemente se extrapolaba a las clases y a las construcciones subjetivas de los niños. Yo siento que eso fue, pues como muy complicado, porque se empezó casi al final, entonces el trabajo quedó iniciado cuando finalizó el MÁS+2, pero, pues fue un pequeñito avance que finalmente, me parece una conquista importante para la construcción, y sí se lo abono a la planeación que se realizó en encuentros grupales con esas temáticas particulares”

“...ahí el trabajo que yo hice fue principalmente con la maestra, a nivel de desarrollo de su subjetividad y de actualización respecto a los temas del contexto, primero, para que se tranquilizara al respecto del asunto de género, para que no tomara cualquier

indicio (como una posibilidad diagnóstica de los niños), se trataba de entender que la identidad de género no es algo malo e irregular, todos tenemos una; tampoco es una cuestión que se extrae desde una expresión específica (y única) como el estilo de cabello; y segundo, trabajar el tema con los niños y las niñas, para que no se reprodujeran los prejuicios entre ellos, y también trabajarlo con las familias. Eso lo conversamos en una reunión de padres, la profesora y yo, porque ella tenía un poco de temor (inseguridad) de hablar de ese tema a solas con los padres, pero, pues, por eso lo hablamos juntas”

Los tutores clínicos refieren que, desde su posicionamiento clínico tanto la construcción de subjetividad como de ciudadanía se dan como efecto de la relación entre las maestras y los niños y las niñas, por tanto, las acciones deben dirigirse a ambos sujetos de la relación, más allá del formato de trabajo, o de planeación de actividades en el ámbito educativo. Pues es desde ese reconocimiento como sujeto que hace el tutor acerca de la maestra, que ella comprende el posicionamiento subjetivo como vivencia, es desde ese trabajo en conjunto que reflexiona su vivencia, y la convierte en experiencia práctica para situar posteriormente al niño como sujeto. No se trata de un saber discursivo que se aplica como actividad cognitiva sino de la construcción de experiencia desde lo vivido particularmente.

“... lo clínico nos ayudó, por ejemplo, digamos que con el formato del MÁS uno tenía una estructura elaborada a priori, pero también dependía mucho de nosotros ese conocer y reconocer a las maestras en su labor, desde lo subjetivo, así uno se enteraba desde qué lugar partían (las maestras) sus potencialidades para ese trabajo de comprensión (del proceso de construcción de subjetividad) de los niños; algunas maestras que ya habían pasado por otros procesos formativos estaban predispuestas, tenían muchas resistencias al acompañamiento situado, por ejemplo, con una maestra que ya había tenido acercamientos con otro MÁS, ella me dijo que ya no quería recibir a nadie, porque no quería que nadie le criticara su trabajo o que le dijera cómo hacer las cosas, entonces siento que, como clínicos teníamos que leer y tratar esas heridas para convocar al trabajo conjunto, pensar en cómo llegar a trabajar con ese tipo de maestras, cómo llegar para no ser invasivos con su trabajo cotidiano y con su saber, porque el hecho de estar en el aula observando su trabajo ya podía hacerle sentir invadida”.

“...desde la clínica pudimos trabajar muchos aspectos (de la construcción de subjetividad y de la ciudadanía) desde el reconocimiento del sujeto, no sólo de los niños sino también del sujeto maestra, que tenía que ver con la concepción que tenían las maestras del niño, la concepción que tiene de aprendizaje, de enseñanza, de la escolarización y a partir de ahí resignificar la educación inicial...”

Los tutores clínicos reconocen la complejidad de este trabajo puesto en términos de construcción de subjetividad pues en ese sentido, el trabajo implica más que reconocer un

saber académico, o evaluar un proceso cognitivo individual. La transformación de prácticas como parte de la construcción de subjetividad requiere reflexión de los saberes, de las prácticas naturalizadas según el contexto en el que se haya vivido, y posteriormente, el alejamiento de estas prácticas y la asimilación de nuevas formas de ser, hacer y estar, que recojan aspectos del contexto actual y esperado.

“yo no me reuní con los papás de todo el grupo, aunque sí lo hice con algunos papás con los que yo sentía que había que crear otro tipo de elementos, por este tema del reconocimiento del niño y la diferencia respecto a lo que son los logros en lo académico, por llamarlo así, tuve la oportunidad de incidir (más directamente) en la transformación (respecto al bienestar) de los niños, por un lado, y por otro pues, es también un trabajo (indirecto) con el contexto, porque era un contexto difícil donde los papás practicaban mucho la violencia, la tenían naturalizada, porque hacía parte también de su vivencia como niños... digamos que los papás tenían arraigada esa idea de que el niño debía escribir y debía leer en transición y como los niños no lo hacían o lo hacían mal, escribían mal, por ejemplo el número porque no lo sabían desde lo vivido, pues les pegaban, entonces eso traía otras cosas...se habló con los padres y se reflexionó acerca de la infancia, de los modelos de crianza, del significado de la educación en esta edad, y lo que permitían o dificultaban ciertas prácticas...”

Los tutores clínicos refirieron como una fortaleza dentro del MÁS+2, la oportunidad de trabajar desde la estesis o sensibilidad, desde lo vivencial, pues ellos consideraban que se requería que tanto las maestras como los niños pudieran estar ahí, vivir las situaciones para poder reflexionar, ya no desde las expectativas ajenas, sino desde lo particular vivido.

“...pero qué era lo que las maestras buscaban con los niños, qué era la infancia para las maestras en ese momento (cuando recién llegaron), era eso, o sea, un saber técnico. Yo no veía realmente lo vivencial de la infancia en las maestras, que es lo que uno busca desde la clínica, o lo que yo pretendía encontrar en la relación de las maestras con los niños”

Los tutores clínicos mostraron nuevas formas de trabajo interdisciplinar con psicología para el abordaje y manejo de la educación inicial, alejado de la postura tradicional del psicólogo desde el paradigma médico que evalúa alteraciones en el desarrollo desde una perspectiva más universalista y que tiene repercusiones más específicas en la cognición. Con este abordaje, estos tutores introdujeron un saber práctico dentro de una concepción amplia de desarrollo, que involucra tanto el aspecto físico como los sentidos psicológicos que impulsan una progresión a mayores complejidades desde la particularidad de cada niño o niña, esta perspectiva contribuyó a que las maestras gestionaran diferente la disciplina en relación con las nuevas concepciones de la educación inicial, y hallaran nuevas posibilidades del psicólogo o profesional psicosocial fuera del diagnóstico.

“...es diferente con la maestra, pues la compañía de un psicólogo cada tanto, pienso que es una novedad... algo que muchas venían pidiendo, pero que no se sabe muy bien qué hace ese profesional en sí. No se sabía realmente para qué sirve (cómo contribuye en cuanto al desarrollo de los niños, o como aliado en el aula), solamente se sabe que tienen psicólogo en la institución, pero cómo se puede pensar en un beneficio con el diagnóstico cuando la familia siente que puede ser algo gravísimo (el diagnóstico), y ni lo quiere, ni lo sabe manejar...”

“En mis acompañamientos no encontré niños con diagnósticos, pero sí niños que necesitaban una atención y un acompañamiento desde la particularidad y el reconocimiento de habilidades, es decir, como ‘Santi no pueda hacer lo mismo que Paula, sino que lo puede hacer de otra manera diferente’ eso en aras de generar ese reconocimiento a las formas diversas de comportarse y de hacer las cosas, tiempos diversos de desarrollo”

Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de las maestras – (AMCCM)

Esta categoría implica las actividades realizadas por las maestras desde el acompañamiento que se hizo en el MÁS+2 que permitió la transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Las maestras refieren que las actualizaciones desarrolladas por el acompañamiento del MÁS+2 con base en el actual contexto latinoamericano como lo es el asunto de género las ha llevado a reflexionar sus prácticas educativas de cara a la renovación de conceptos tales como la infancia, la educación, el desarrollo y la ciudadanía de los niños, pensar en lo que requiere educar a los niños como sujetos de derechos.

“Yo ya tenía la situación como identificada (tratar el enfoque de género), a partir de todo lo que habíamos vivido a lo largo de las clases. Siempre hemos pensado que lo que planeemos debe estar conectado con lo que venimos haciendo, y como estábamos trabajando identificación étnica y otras cosas relacionadas con ellos mismos; dada la situación del niño en ese momento (un niño que decía que quería ser niña), yo sé que en todo lado se ve, pero en estos sectores es bastante marcado (la división por género), incluso el primer día de clase un niño le decía al otro, no coja el color rosado que eso es para niñas, entonces es como esa inquietud que siempre ha existido ahí, más allá de lo que yo haya planeado con ellos”

“...entonces cuando ella (la tutora) planteó la actividad en el taller, me pareció genial para el cierre, y yo la adapté de esta manera: vimos el cuento de Blanca Nieves y todo lo que pasa con ella, y luego leímos la carta donde ella dice que no quiere eso que le pasa, que no quiere que la bese un príncipe que ni la conoce, ni estar haciendo

oficio en la casa de los enanitos, en fin, y había que responderle la carta a ella. Entonces lo que yo hice fue un ejercicio de dictado a un escribiente en este caso fueron los niños de quinto de primaria, entonces cada uno de mis niños estaba con un niño de quinto que sabía escribir, y los niños escribieron lo que los pequeños decían, en sí los niños grandes no sabían de qué se trataba la actividad, entonces no podían hacer la tarea por ellos (los niños de transición), simplemente tenían que escribir lo que los niños decían. Esa actividad también me pareció que, pues... como los niños no pueden hacer el ejercicio de escritura convencionalmente, entonces aprovechamos que otros niños sí escriben”

“y después de haber trabajado todo eso en las clases presenciales durante el MÁS+2 y haberlo adaptado para las virtuales, después de haber estado con las mamás, había mamás que me seguían diciendo ‘profesora, es que al niño le llegó una princesa y entonces él qué va a hacer, ¿cómo va a hacer la tarea?’. Entonces yo les decía, ‘es que él no va a dejar de ser niño si recorta la princesa, y vuelve, y arma la princesa’. O sea, el ejercicio no tiene nada que ver con el dibujo que tiene ahí, no tiene por qué definir si se es niño o niña, dependiendo del muñeco que le toque. Pero esas señoras, quedaban, así como choqueadas, eso fue muy gracioso”.

“por ejemplo, yo le decía a la tutora, es más hablar de una proyección que de una planeación, y esa proyección la he ido alimentando cada vez con las familias, con los niños y las niñas porque se hace con ellos, partiendo de sus intereses, sus motivaciones, sus gustos, sus ritmos de aprendizaje, sus individualidades, y toda esta parte se trae en la proyección, por eso esa planeación yo la dejé atrás porque pues es hacer como muchos cambios no solamente en la acción sino en muchas palabras que podemos ir cambiando y transmitiéndole a las familias para transformar esas palabras que están instaladas en esa educación tradicional, y que, si yo las cambio pues me va a llevar mucho más para esa puesta en escena”

“o sea, ‘el MÁS+2 no tuvo cosa mala’. Es que eso lo tenían muy bien preparado porque ahí había un equipo súper, súper, súper. O sea, estaban de la Universidad del Valle personalidades que son formadores de profesores y ellos han querido de alguna manera con esa información fresquita de la investigación enseñarnos a nosotras. Y qué le puedo decir de negativo. No, a mí me pareció que el acompañamiento fue muy bueno”

“...Entonces desde esas reflexiones del MÁS+2 es que nosotras estamos muy pendientes de que no se nos queden detalles importantes fuera del plan del día, estamos pendientes de saludarlos, verlos para ver cómo están. Reconocer su estado de ánimo, esa parte del niño, de la persona, ese respeto, en el diario y ese momento es muy importante. Esa es el primer encuentro diario que tenemos”

Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC

Esta categoría implica los elementos de la clínica psicológica tenidos en cuenta por los tutores clínicos desde el MÁS+2 para el acompañamiento situado con las maestras que permitiera una transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía

La formación en clínica psicológica les permitió a estos tutores una lectura amplia de la infancia, de la educación y del desarrollo. Una infancia que no es inmaculada y obediente sin falla, sino una que resiste las formas y normas adultas, que manifiesta la diversidad del ser humano; una educación que no se limita a la instrucción cognitiva aislada sino una que procura la construcción subjetiva y la formación ciudadana; un desarrollo que no se limita a esperar los cambios físicos, sino que se concibe como una progresión que involucra el sentido psicológico para aspectos cada vez más complejos. Esta formación fue la que aprovecharon los tutores clínicos en los encuentros de saberes y prácticas con las maestras; ellos comprendieron su labor más que como una enseñanza o como una supervisión como un acompañamiento; pues la primera, se le da al que desconoce; la segunda, evalúa la correcta ejecución de una tarea; mientras que la tercera, el acompañamiento al proceso educativo, puede tornarse en una vivencia donde las maestras atestiguan el desarrollo de los niños y niñas mientras que propician aprendizajes para el futuro, para esto último las maestras requerían hacer reflexión de tal vivencia para llegar a convertirla en experiencia educativa.

“y en ese sentido del vivir el proceso (desarrollo y aprendizaje) con los niños es que damos lugar a este niño como sujeto político, porque no es un niño del cual yo quiero que haga todo como yo lo diga, y cuando yo diga, si no que se trata de brindarle al niño la posibilidad de pensar y de vivir, a partir de todas las experiencias que va creando con las herramientas que construimos en el aula”.

“...donde el niño ya aparecía como ese niño más vivo. No era el niño del libro de cartón que debe ser perfecto no, sino ese niño que tiene errores, ese niño que se equivoca, ese niño que hay que acompañar, ese niño que también nos da dolor de cabeza porque no sabemos qué hacer con él”

“...era como lo mismo otra vez, los compañeritos molestándolo (a un niño que quería dejarse el cabello largo), y demás; las directivas del colegio nuevamente exigiendo las normas del manual; entonces la profe tenía como esa inquietud (del manejo de la situación) por un lado, preguntaba si de pronto era que el niño también quería ser niña, y por otro, preguntaba cómo debía afrontarlo desde lo que se proponía en el MÁS+2. Entonces como ya había quedado ese antecedente de género para ella, tuvimos que romper un poco esos estereotipos frente al tema y trabajar, incluso con la maestra y con las familias, el asunto de que los niños pueden usar cabello largo y

las niñas tener cabello corto sin que eso implique una elección que involucre la sexualidad posterior (genitalidad o elección de pareja sexual) como estas cosas que resultan a veces tan obvias para nosotros, pero qué tal vez no lo son tanto para otros (otras personas con otras profesiones u ocupaciones)”

“Me parece que es importante contar esa experiencia porque es entender que, aunque los niños y las niñas sean muy jóvenes, y eso se convierta en una excusa común para decir que están confundidos, o que no saben lo que quieren, (se trata de entender) que después van a crecer y van a tener que tomar decisiones y entonces (sin tener una vivencia para reflexionar) ¿cómo esperan que las tomen si no logran contrastar sus deseos con las expectativas sociales?”

Los tutores refieren tener en cuenta la clínica en el tipo de evaluación que realizaban de la situación al encontrarse con cada maestra en el aula, reconociendo el sentido de las prácticas que realizaban las maestras, pues comprendían que más que la ejecución de actividades varias y por cantidad se requiere que éstas sean realizadas guardando una lógica de conexión entre ellas. Así, los tutores clínicos encontraron que algunas maestras conservaban concepciones antiguas de la educación, del desarrollo y de los niños, sometiendo inintencionadamente a los niños a un activismo sin sentido propio en el aula, lo cual puede obrar un efecto de coerción para los niños que promueve la aparición de resistencias frente a la escuela.

“Yo tenía una (maestra) que estaba muy arraigada a las planas, muy, pero muy arraigada a las planas. Entonces todos los días los niños hacían planas, sobre palabras, con la A, con la O, creo que eran las vocales, porque comienzan con las vocales, es una maestra de edad bastante avanzada, y sí, eran muchas planas; y los niños estaban cansadísimos, o sea, a ellos les parecía hartísimo el escribir; además, era una escritura sin sentido subjetivo, porque literal, era la plana de la A en un tablero, entonces las actividades eran escribir palabras con la A, y había muchos niños que se frustraban porque no lo hacían bien...ahí entramos como a mediar un poco con la maestra acerca de cuál era el sentido que ella le veía, al acto de escribir... entonces planteamos una reflexión tanto para la maestra como para los niños y niñas (desde la subjetividad) acerca del por qué y el para qué se escribe (cada persona pensaba en sus razones, propósitos y motivos particulares de la escritura), todo esto se hizo con el objetivo de plantear el sentido subjetivo de un acto tan humano como la escritura, pues yo no escribo por escribir, la escritura no puede ser un acto mecánico, o sea, yo escribo con un sentido y con un objetivo, me comprometo subjetivamente. Entonces, a partir de ahí, como que se le dio lugar a que no fuera sólo una cuestión de planas, sino a que la escritura tuviera un sentido para los niños,

y que ese sentido se buscara y se construyera por medio del juego, entonces, que ya no fuera algo descontextualizado para ellos, sino que tuviera arraigado algo de lo que les gusta, de sus intereses; y que no fuera una cuestión de cantidades, como esas planas iniciales de una hoja o dos hojas, sino que fuera algo incluso más pequeño pero motivado en los niños; o sea, eso fue, poco a poco, pensando en el desarrollo progresivo desde lo más pequeño y divertido hasta lo más complejo y especializado, esta es una propuesta que se puede trabajar también con los papás, pues, ya que no se trataba de que los niños escribieran inmediatamente, si no que eso era progresivo, no era un asunto sólo de la escritura sino también de otras materias como buscar las razones de que el número sea así, o porque la A es así diferente del número, etcétera...entonces, ya cuando ella vio, por ejemplo, una actividad posterior que yo planteé a raíz de esa reflexión en donde aparecía la escritura, pero, pues, no era una escritura dirigida, en que yo decía cómo eran las letras, sino que era una escritura a partir de lo que ellos querían o sabían, ya la maestra como que reconoció, ‘¡ah ok, sí se puede hacer de otra manera!’, y ya vio también la disposición de los niños, que es muy diferente cuando yo le quiero escribir una carta a otro niño al que le quiero contar algo de mi experiencia, y reconoció que como maestra ella se podía acercar para observar cómo se da esa escritura, o para indagar con los niños acerca de sus razones y motivos, ‘¿ah que escribiste?’ y así empezar a identificar si el niño tiene algunas letras o no, o qué es lo que está tratando de escribir, de decir; o cuál es el sentido que le está dando el niño a esa actividad de escritura”

“En mis acompañamientos no encontré niños con diagnósticos, pero sí niños que necesitaban una atención y un acompañamiento desde la particularidad y el reconocimiento de habilidades, es decir, como ‘Santi no pueda hacer lo mismo que Paula, sino que lo puede hacer de otra manera diferente’ eso en aras de generar ese reconocimiento a las formas diversas de comportarse y de hacer las cosas, tiempos diversos de desarrollo”

Transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por los tutores – TPECCT

Esta categoría implica las reflexiones referidas por los tutores acerca de las actividades y formas (prácticas) usadas por las maestras antes, durante, y después de la experiencia de acompañamiento situado con el MÁS+2 que permitiera una transformación de estas prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Los tutores clínicos refieren que en sus evaluaciones previas al trabajo de acompañamiento con el MÁS+2, tomando como base la clínica psicológica, encontraron que las maestras estaban muy inmersas en una lógica preescolar de la educación inicial, es decir, a una articulación con la escolaridad posterior como si el nivel de transición fuese “una vista

previa” de la escuela básica primaria, donde se familiariza al niño con los contenidos desde una cognición aislada y especializada pero sin un sentido propio de tales contenidos con base en su desarrollo psicológico, en los tiempos, progresiones y motivaciones intrínsecas de los niños y niñas, en otras palabras, con base en un desarrollo humanizador de las infancias.

“ella decía que no (la maestra de las planas), que eso era lo que se cumplía en primero, y que eso es lo que pedían los docentes de primero, entonces no parecían trabajar desde los desarrollos de los niños sino desde la expectativa externa del sistema, porque la visión que se tiene de la escuela (aún es la tradicional) lastimosamente está puesta como en los logros que debe tener el niño (en adquisiciones o requisitos) que debe tener el niño (para la escuela básica) y no en su desarrollo humano”

“...muchas maestras trabajan por proyectos. Los proyectos requieren como estrategia pedagógica, un abrebocas, pero qué tanto espacio tiene ese abrebocas dentro de la planeación de clase, está limitado por el tiempo en el que se tienen que hacer cuatro o siete proyectos al año, entonces tienen que demorarse máximo quince días en el abrebocas, es una productividad (institucional) lo que las mueve más que el trabajo con los niños y el seguimiento al desarrollo. Ellas mencionan que no se pueden demorar más en ese descubrimiento porque están las temáticas acerca de los dinosaurios y otras cosas (aún por trabajar). Ellas como maestras no pueden programar actividades del tipo llevar a los niños al museo, no se puede pensar en eso, u otras cosas, justamente porque la institucionalidad no lo permite, no entra en la planeación macro. Creo que hay que empezar a cruzar todo esto de lo que es el contenido y la forma de las políticas que organizan los programas y cómo eso está afectando el desarrollo de los niños, más allá de lo que la maestra en el aula quiere, puede y logra hacer con los niños”

“yo tuve dos maestras, una que estaba cursando su doctorado y otra creo que tenía era una maestría, era psicóloga de formación, también de Univalle, y tenía pues, su maestría de una línea de condición un poco más dura, de las antiguas (formación en el área de cognición o educativa) más esquemática, además, tenía su formación en primera infancia desde educación...con estas maestras de formaciones ‘avanzadas’ me parece que se complicaba mucho el trabajo, porque desde el inicio (la maestra con maestría) estuvo en una posición (de saber) desde su formación como psicóloga, donde decía ‘yo ya me sé eso, eso ya lo he trabajado’, pero cuando yo la observaba aunque sí tenía momentos donde claramente reconocía al niño, en la mayoría del tiempo parecía ir como sobre una rueda tan clara (de sus propósitos escolares), que terminaba atropellando a los niños en sus posibilidades de desarrollo, les terminaba pasando por encima justamente con su saber hacer... la otra maestra que estaba cursando el doctorado también tenía una posición como de ‘eso ya lo he trabajado

con el doctorado', como si el doctorado fuera un tipo de máscara o un tipo de púlpito desde donde el niño...no se ve más cerca, sino que se ve más lejos, y eso pues siempre me generó preocupación porque en últimas entonces estudiamos para subirnos en un púlpito más alto y más alto cada vez, ¿acaso desde allá arriba es más válida la palabra del docente, y menos la del estudiante?"

"Y es triste, pero es real que eso aún se vive en primera infancia, y se seguirá viviendo y creo que el reconocimiento de la diversidad de habilidades y capacidades no está ajeno a eso porque, para que reconocer la diferencia del niño, si me basta con decir eso ya me lo sé, o yo comprendo eso.

"...otra queja (de las maestras)...era acerca de los acompañamientos, qué pasa luego con eso, dónde queda eso, pero más allá de la queja, la pregunta es acerca de ¿qué se está trabajando entonces?, cómo fortalecemos a esta maestra, que es maestra y que no le podemos pedir que sea psicóloga clínica, ni con el MÁS+1, MÁS+2, ni con el MÁS+ 30.000, sino bueno cómo es que los psicosociales apoyan, cómo es que la institución apoya, y es que el manejo del enfoque del desarrollo es cero en primera infancia, o tal vez un dos por ciento, porque nos interesa es que el niño pase a la básica..."

Los tutores clínicos refieren cómo su formación y reflexión desde la clínica psicológica impactó a otro nivel el acompañamiento con las maestras pues reconocieron el lugar en el que se encontraban los psicólogos, y en general, los profesionales rotulados como "psicosociales" dentro del ámbito educativo, ayudaron a transformar esa visión desde lo vivencial del acompañamiento en términos de plantear un trabajo interdisciplinar desde las nuevas concepciones de desarrollo humano y educación inicial.

"...es como algo que nos pasa a todos creo, los psicólogos, era que llegábamos y nos decían 'usted que es psicóloga, venga que tengo este niño difícil, trabájeme con este niño difícil' fue muy difícil que se comprendiera (una diferencia de rol del psicólogo); entonces al psicólogo se lo veía como alguien que trata la dificultad, que cura o soluciona un problema, y no como alguien que ayuda a comprender la diversidad"

"cuando uno está desde el consultorio del psicólogo, pues, muy fácil trabajar con un niño que me traen a pedir un diagnóstico y decir no, es que no podemos diagnosticar simplemente, es que el niño es primero un niño antes que un diagnóstico, etc., pero digamos que la solicitud de las maestras por el diagnóstico no era tanto para rotular al niño, sino que el diagnóstico era un requisito institucional para tener ese acompañamiento psicosocial. Si el niño o la niña no tiene el diagnóstico dado por la

EPS o por un profesional de la salud, el colegio... no remite al psicólogo o la psicóloga del colegio, y mucho menos al profesional de apoyo, ¿sí? Entonces el diagnóstico más que todas las implicaciones clínicas que para nosotros desde el rol de psicólogos con interés clínico tiene, para las maestras era un paso operativo para solicitar una ayuda que finalmente era, pues para el niño”.

“En cuanto a esa situación particular y los acompañamientos de otros profesionales, al psicosocial, casi nunca se le veía porque era un psicosocial por (cada) mil niños. Entonces es muy difícil, los profesionales que tuvieron un acompañamiento más activo eran los de las ludotecas desde mi experiencia. Creo que eran licenciados en literatura, o en pedagogía, o en recreación, y lo que hacían era básicamente proponer actividades, o generar como el espacio de mediar la ludoteca, como la biblioteca. Las diseñaban en conjunto con la maestra, pero no tenía nada que ver con lo psicosocial”

“(el acompañamiento al desarrollo planteado desde la diversidad) costaba mucho entenderlo, primero porque las maestras tienen un punto de sobrecarga gigante, o sea, la queja de todas es que se requiere una auxiliar. Yo que ya he trabajado directamente en primera infancia lo reconozco, es indispensable la auxiliar en transición, no solamente para los hogares infantiles; claro, pues ellas se ven quemadas, además de que no se hace más que agrandar los cursos, aumentar los cupos, y, por tanto, la responsabilidad. Entonces, ellas tienden a desconocer esto (las actualizaciones de acuerdo con el contexto y transformaciones de la educación, o de la concepción de infancia, pero creo que este asunto no les pertenece entonces a ellas como personas, sino que es un asunto de contexto, del sistema educativo”

Los tutores clínicos pudieron igualmente reconocer las fortalezas de las maestras, las supieron leer como oportunidades para la propuesta de trabajo que planteaba el MÁS+2, para fortalecer sus saberes y prácticas con el diálogo de saberes con las maestras que mostraban puntos de interrogación frente a la primera infancia y a la educación tradicional.

“hubo una maestra que puedo reconocer que era muy buena en términos de la sensibilidad, en el compartir con los niños, comprender situaciones y proponer desde el trabajo conjunto conmigo; por ejemplo, hubo un incidente con unos niños acerca del vestuario y los colores que deben usar los hombres y las mujeres, pues yo intervine cuestionando a los niños y mostrando que el color de mi camisa no me hacía ni una cosa, ni otra, pues eso no tenía que ver con ser hombre o mujer sino que era otro aspecto, ella estuvo en el momento muy activa en su escucha captó lo que requería la situación de su parte y de una llamó la atención de los niños diciendo: ‘pues claro,

mírenme a mí, yo tengo puesto los colores que tienen ustedes hoy, o cuando yo estoy de blanco, entonces qué soy". Me acuerdo muchísimo de ese momento, continuó: "entonces, como ustedes los niños vienen de blanco, ¿yo no puedo vestir de blanco? o vean a fulanita, y no sé qué" y entonces ella se empoderó ya con ese discurso y continuó desde esa provocación, no sólo aquel día, sino que después del incidente se promovió la reflexión que la maestra asumió en su discurso, y se siguieron trabajando esos temas de forma más constante, porque vimos que era necesario"

"...aprendí muchísimo del enfoque diferencial por parte de las maestras, tuve la posibilidad de encontrarme con maestras que trabajaban en aula con varios niños desde la diversidad de capacidades y que hacían un muy buen trabajo, pues estaban muy informadas, y todo desde su rol de maestras justamente, en ese sentido me brindaron una comprensión diferente del tema que aproveché para fortalecer las discusiones y el trabajo con ellas y con otras..."

"...en esa maestra pude percibir un desarrollo de la sensibilidad de escuchar a los niños desde su propia construcción subjetiva (la de los niños), una sensibilidad que le permitía acompañar esa voz (de los niños) para que las personas de su contexto también la escuchasen, y se tuviera en cuenta... su deseo y sus propias condiciones de bienestar (las del niño)...si esta persona (niños) se sentía más cómoda estando en jardinera, porque no habría de permitirle, (más que cuestionarse lo que quería llevar o si podía hacerlo), era las razones que daba el niño"

"lo que sí me pareció muy importante fue trabajar con las maestras esa vinculación (con las familias), había muchas maestras que sentían que la familia era un obstáculo para el aprendizaje y desarrollo de los niños, y no un apoyo. Por ejemplo, había una maestra en particular que se sentía muy sola en el acompañamiento a los niños y a las niñas que hacían los padres, lo que yo, como tutora hice con ella fue pensar de qué manera se podría relacionar la maestra con las familias, desde una perspectiva diferente a la queja, ¿sí?, entonces le propuse que una de las planeaciones la hiciéramos juntas no para trabajar con los niños y con las niñas sino con las familias, de qué manera se podía hablar con las familias sin reprochar constantemente la inasistencia a las reuniones, o que no acompañaban a los niños a hacer las tareas, etcétera, fue más un trabajo para intentar construir esos puentes entre maestras y familias, pero desde el trabajo con la maestra, desde la construcción de subjetividad y confianza con ella, mi trabajo consistió en preguntarle aspectos acerca de cómo le había ido en la reunión de padres, indagar acerca de lo que habían conversado, lo que ella había respondido a sus preguntas y el cómo se había sentido, finalmente, recordarle que se deben establecer compromisos y pues indagar acerca de esas propuestas. Se trató como de ubicar el síntoma particular de un niño y una

niña, sus conductas o sus dificultades como una posibilidad de trabajo conjunto entre padres y maestra”

Transformación de prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por las maestras – TPECCM

Esta categoría implica las reflexiones referidas por las maestras acerca de las actividades y formas (prácticas) usadas por ellas antes, durante, y después de la experiencia de acompañamiento situado con el MÁS+2 que permitió una transformación de estas prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Las maestras refieren que con el acompañamiento del MÁS+2 empezaron a percibir necesidades del contexto educativo, de la educación y del desarrollo de los niños y las niñas que implican transformaciones de los conceptos de educación inicial, desarrollo humano e infancia, y que esto repercute en el posicionamiento del niño y su participación en la propuesta y desarrollo de actividades en el aula.

“...no supe en que contexto ocurrió la conversación, ni nada (que un niño dijera que quería ser niña), no puedo hacer ningún juicio de valor en ese momento, ni en otro, pues no puedo definir si el niño es esto, o lo otro; pero sí me parece que es algo que no sólo se tendría que trabajar en este contexto (cuando un niño lo dice abiertamente) sino en todos los contextos (normalizar el hablar de género) más allá de lo que se hace y acepta en el diario vivir, me refiero a que se debería volver un objeto de estudio, ¿sí? porque esa situación particular relacionada con el género tendría que estar planeada en actividades puntuales donde realmente se reflexione en torno al asunto, entonces esa fue como la reflexión con la que quedamos ahí”

“He escuchado que muchas compañeras decimos que muchas veces en primero quieren recibirlo ya casi leyendo ¿sí o no? el objetivo de preescolar no es que los niños vayan leyendo... yo lo he escuchado, ‘porque entonces ¿qué va a decir la profesora de primero?’ ... empieza a correr la maestra (de transición) con los niños. Casi que puedo decir que muchas veces se llevan por delante la motivación y los intereses de los niños por cumplirle a la profesora de primero. A mí no me parece justo. Yo creo que ustedes también lo han visto y eso se ve en muchas instituciones”

“entre otras cosas, acá en preescolar, cuando trabajamos a partir de las actividades rectoras lo que el niño hace se lo debe al juego, que es la columna vertebral de lo que se hace en preescolar, cuando pasan a primero es el choque, porque ahí de una van a escribir, van a escuchar a la profesora, y ella está ahí parada al lado del tablero hable que hable, ese es un choque muy grande porque es en esa transición a primero, de la primera infancia a primero va a ser difícil para ellos, por eso puede que no respondan a todo”

“que dizque el niño no aprenderá las vocales, pueda que sí se las sepa y hasta mejor, pero como Pedrito no es igual a Juanito (el desarrollo humano no es idéntico, ni universal sino diverso), entonces no se trata de calificar eso, no es que viendo nombres que todos lo escriben igual, cómo va a tomar la lectura igual a todos, pero todavía se insiste en que en primero se tienen que quedar los niños que no leen, porque el propósito mayor de primero es leer y escribir. Entonces, si el niño tiene otras habilidades, no pasa nada, no pasa nada porque no aprendió a leer y escribir. A mí me parece eso fatal, me parece triste. Me parece triste porque hay colegios de los mejores colegios privados de Cali donde se empieza la lectura y la escritura a los 7 años, porque empiezan primero a los 7 años. Los niños tienen hasta los 9 años para leer, por ejemplo, pero también se ve eso. Entonces es cuando pasa antes de transición de preescolar a primero y se encuentran con otra puesta en escena muy diferente. Entonces, ¿qué pasa con esos niños? ¿Qué hay ahí de diferente? ...entonces es una tarea ardua para nosotras trabajar con esas familias (la transformación de la educación en primera infancia), pero uno dice bueno que un padre de familia piense eso se pasa, es distinto cuando una misma colega piense eso que piensa el padre de familia, porque la colega ya tiene todo el conocimiento y el estudio ahí sí me parece fatal”

“Aquí en la escuela tradicionalmente se hacía fila de niñas y de niños, por cuestión de orden no de otra cosa (se divide el grupo para que no haya tantos niños detrás). Y al niño le generaba una enorme molestia. Y él me decía ‘yo no quiero estar en esta fila (la de niños), yo quiero estar en esa fila’ (la de niñas) ...a partir de ese momento yo hacía una sola fila larga. Aunque yo le decía cuando había dos filas, ‘métase en la fila que quiera, no hay ningún problema’. Aunque los niños siempre se quedan en esa situación de una manera pues muy normal, Él me decía tranquila que esto se compone – yo le respondía – ‘es que no tiene nada malo, aquí no se ha descompuesto nada’ Pero a partir de esa situación fue que decidí como planear actividades puntuales en torno a eso del género”

“Yo ya le dije a la mamá no le volvamos a decir debilidades porque nos quedamos en debilidad (individual inmodificable de los niños), esos son retos y desafíos (del desarrollo que se pueden transformar), pero que los compañeritos o compañeritas pueden también hacer la parte en el andamiaje como dice Vygotsky, se trata de acompañar a esos niños que les hace falta algo (desarrollo de complejidad superior) y están próximos a alcanzar su logro, estar ahí acompañándolos hasta que lo alcancen. Entonces estamos nosotras y están los mismos compañeritos”

“En preescolar hay una dinámica, unas experiencias requeridas a priori a eso que nosotros damos, que tenga una lectura espontánea, una escritura espontánea, que no quiere decir que no trabajemos las vocales, porque las vocales son importantes, pero

hay que preguntarse ¿cómo llegan esas vocales? ¿cómo llegan esos números? ¿cómo llegan esos colores? los niños traen unos aprendizajes previos, claro, y deben ser tenidos en cuenta”

“Entonces yo creo esta información que nos dan a nosotras también hay que dársela a las maestras de primaria – siempre lo he dicho – porque si no hay un engranaje, si la otra maestra no está en el cuento también (no se logra la transformación)...nosotras trabajamos con los niños desde el juego, creemos en el juego (como medio de aprendizaje) pero escuchamos familias; les voy a contar un ejemplo, una mamita me dijo ‘Ay profe, cuando usted mando que iban a jugar, yo decía, a qué hora la profesora va a empezar con los cuadernos, a qué hora va a empezar a mandar tareas, es que sólo están jugando’; Ella lo dijo en la reunión porque yo le pedí que lo dijera en público, luego continuó ‘pero profe, cuando yo vi los videos que usted empezó a mandar por el grupo de que estaban contando, estaban viendo los colores, también de los números, al traer todos los juguetes que yo había llevado, entonces yo me dije, ah, como que así están aprendiendo’, la mamá estaba creyendo (que así no se aprendía) porque ella me dijo en privado, ‘yo soy de las que le pongo planas a mi hijo, yo soy de las que lo azaro mucho que tiene que aprender las vocales’ y al final dijo, ‘Profe, yo creo que hoy me va a tener que ayudar usted profe’ y eso me hizo sentir que hago las cosas bien”

Construcción de ciudadanía desde el saber y la reflexión de las prácticas educativas – CCSRPE

Esta categoría implica las reflexiones que se tejieron en las conversaciones con tutores y maestras alrededor de la experiencia del MÁS+2, respecto a la construcción de ciudadanía desde la primera infancia; tomando en cuenta las reflexiones acerca de su propia práctica educativa en la educación inicial. Incluye las subcategorías: Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de los Tutores (AMCCT); Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía – desde la perspectiva de las Maestras (AMCCM); Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC; Transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por los tutores – TPECCT, y, Transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por las maestras – TPECCM.

Actividades dentro del MÁS+2 para la construcción de ciudadanía desde la perspectiva de los tutores – AMCCT

Esta categoría implica las reflexiones referidas por las maestras desde el acompañamiento situado del MÁS+2 que permitió la transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Las maestras refieren que con el acompañamiento situado realizado por el MÁS+2 pudieron sentir la diferencia entre las capacitaciones vivenciales respecto de aquellas capacitaciones que dejan de lado el aspecto situado del saber y de la práctica educativa en la construcción de su propia experiencia de aprendizaje; de esta manera pudieron cuestionarse aspectos acerca de la educación en general, qué lugar asume el que aprende y que lugar toma el que enseña, qué se enseña y para qué, además de la importancia que tiene la afectividad para atender la integralidad de los niños y las niñas respecto de las cogniciones aisladas, de funcionalidad simple y especializada; por otra parte, respecto a la educación inicial en particular, las maestras con base en la visión amplia de desarrollo que proponía el MÁS+2 pudieron darle prevalencia a la cotidianidad de los contextos y la vivencia para sus prácticas educativas, y recuperar esa relación entre la investigación y producción de teoría desde y para nutrir las prácticas dentro del campo educativo.

“yo tengo una percepción de que muchas veces nos hablan del cambio, de lo que hay que hacer, pero el formato en el cual se nos está capacitando va en contravía de lo que están diciendo...pero yo pensaba ‘me están hablando de qué hay que hacer, y yo simplemente estoy escuchando a una persona que me dice qué cosas hacer’ pero no veo cómo funciona...porque a veces quienes dan las charlas, quienes nos dicen que (las cosas son) así, no están en el aula, no conocen la realidad que las otras (maestras) viven, no tienen ni idea de qué pasa en el aula. Entonces, a veces muchas capacitaciones se pueden convertir en algo utópico. Uno oye eso es tan chévere, pero qué de eso realmente se queda conmigo... simplemente están ahí (desde el discurso) ...ya cuando llegan y nos chapotean cosas, jum, porque ha pasado en otros talleres que nos chapotean cosas. Inclusive dice uno, ‘¿será que ese tallerista conoce del tema? porque uno queda como con la incertidumbre...pero hay otros cursos de formación (ofertas de formación a las maestras) que sí parten de la experiencia propia, cuando nosotras estamos allá, o sea, cuando yo te digo que interactuamos nosotras mismas con los elementos, pero que la diferencia sí está en que, por ejemplo, el MÁS+2 hace el acompañamiento y como tú dices, conoce nuestra realidad, por el contrario los otros no lo hacen, esta parte de acompañamiento directo, digámoslo así”

“Obvio que no todos están con el mismo formato de acompañamiento, pero yo tomo de los otros también, por ejemplo, si no conocen nuestra realidad, yo tomo lo que me sirve y lo adapto a mi realidad. Hay que adaptarlo porque ellos no van a ir, entonces

pues nos toca adaptarlo a la realidad a nosotras, eso ya lo sabemos. Antes estamos bendecidas porque el MÁS+2 nos acompañó, y porque ahora iniciaron otra vez, pero fue tarde, digo yo”

“En realidad tengo buenos recuerdos del MÁS+2...participé en los talleres que se programan en la Universidad del Valle, unos talleres maravillosos, los relacionados con la danza, con el cuerpo... hubo diferentes talleres, todos muy buenos...me gustaron por plantear cuestiones siempre muy positivas...el acompañamiento de la tutora para mí fue maravilloso cuando ella venía el salón e interactuaba con todo porque ella no venía sólo a observar, sino que se ponía la 10, y estaba, pero al pie del cañón para todas las actividades. Me pareció una experiencia chévere”

“y del MÁS+2 me quedo con el trabajo que hicimos para el final, yo presenté un trabajo sobre género que quedó como institucionalizado para nosotros aquí en el nivel de transición y como con las actividades, como puesta en escena de lo que trabajé de género específicamente para ese trabajo y lo hemos seguido trabajando incluso en la virtualidad y con algunos de los planteamientos que yo hice en ese momento para la actividad, nosotras le hicimos como los ajustes y lo trabajamos en la virtualidad”

“Una de las actividades que planteé...fue poner en las mesas unos regalos, había regalos azules o con papel de regalo que aparentemente era de niño, y otros que eran aparentemente de niñas, rosadito con princesitas y todo...cuando los niños los elegían y los destapaban, la sorpresa que se llevaban era que el regalo azul tenía juguetes de té, vajillitas, juguetes que aparentemente son para niñas y viceversa. El regalo rosado tenía pistas de carro, carros, herramientas, juguetes que tradicionalmente son para los niños, entonces todos quedaban como chocados ahí porque no, pues se encontraban con el regalo contrario a lo que estaban esperando. Y la consigna era ‘el regalo que escojas es el regalo con el que vas a jugar’ y al final pues todos jugaban...pero hemos seguido con esas actividades puntuales que se planearon para algo, por ejemplo, bailar. Entonces hay música que se considera muy femenina y entonces todos terminamos bailando ‘libre soy, libre soy’ y los niños bailaron, hicimos pasos de ballet e hicimos un montón de cosas con movimientos delicados, y también otras con movimientos fuertes, escogiendo temas musicales con más fortaleza, y se hace lo mismo, bailando con el más fuerte o haciendo unos movimientos más, más enérgicos. Y luego pasan a movimientos más delicados y todo lo tenemos que hacer, tanto los niños como las niñas; entonces si hubo como varias actividades en torno al tema de género... eso lo trabajé en las clases virtuales también y lo había hecho en la presencialidad, ahí, tuve que hacer ajustes en algunas y en otras no tanto”

“la tutora era siempre, o sea, el apoyo...le gustaba mucho estar aquí porque la experiencia de compartir con los niños, a partir de lo que de lo que trabajamos en general fue una experiencia bonita...la tutora vino varias veces...conoció a los niños... conoció el caso. Ella siempre me orientó, siempre, o sea, el apoyo de ella siempre fue muy bueno, las actividades que planee a ella le encantaron...algo que hicimos en un taller con ella yo lo utilicé, que fue lo de la carta de Blanca Nieves, responderle a Blanca Nieves la carta, esa fue una actividad que retome de un taller que hicimos con ella, pero para mí, la tutora como tutora fue excelente, a mí me encanto el trabajo con ella...entonces ahora nosotros planeamos una secuencia didáctica que se llama ‘YO SOY’, y dentro de esa actividad, hay un capítulo específico donde trabajamos género, y planteamos actividades como las que hice y otras que se nos han ido ocurriendo en el camino”

“a veces le tenemos miedo a ciertas temáticas, a ciertas cosas para trabajar, pero entonces con el MÁS+2 yo aprendí que ‘eso hay que coger el toro por los cuernos’ y ‘meternos de cabeza’ en ese tipo de cosas...lo que te decía ahora a mí me parece importante, o sea, como esas cosas que se trabajan en el diario vivir, de la cotidianidad, que se conviertan en un objeto de estudio...que se puedan convertir en una clase...sean actividades puntuales donde realmente se reflexione en torno a algo, y no cosas que pasan, así, como de ladito”

“la experiencia con el MÁS+2 fue muy hermosa, muy de nutrir esa práctica pedagógica...la recuerdo con mucho cariño porque dejó mucho, recuerdo mucho a mi tutora, fue un ser muy especial que trajo mucho a mi aula de clase, mucho a mi vida, compartimos muchas cosas y yo creo que crecimos juntas y eso es como lo importante, ¿no? Crecer con esa persona que nos va a hacer ese acompañamiento. De las actividades concretas del MÁS+2 yo creo que la primera es ese acompañamiento que hizo la tutora”

“lo que yo más recuerdo del MÁS+2...fue esa parte de vivir mucho desde la experiencia para nosotras allá, desde la música, desde el baile, desde la expresión corporal, toda esa parte donde se afloraban mil y una emoción, entonces me parece que eso fue fundamental, porque eso fue como un soporte, como ese gran empujón para que nosotras siguiéramos adelante manejando esa parte y disfrutando esa parte, como lo es la del cuerpo que es tan fundamental en la parte de la primera infancia, entonces esas dinámicas, aparte de cuando teníamos algo a partir de lo oral por ejemplo, cuando nos compartían algo oral, cuando intervenía la Psicóloga María Eugenia, y toda esa parte me pareció también que nutria mucho”

“actividades que he podido realizar en el aula desde el MÁS+2, fue nutrir (diversificar) mucho y potenciar cosas nuevas a lo que ya venía haciendo, que si estaba trabajando cuerpo con los niños y las niñas en mi aula de clase, pues el

MÁS+2 potenció eso y que aunque sabemos lo vital que es trabajar la interacción con el objeto, y que siempre lo he venido haciendo, pues el MÁS+2 potenció (recordó) eso, cada una de esas partes, de esas dinámicas que realizamos con los niños y las niñas, eso también fue fundamental”

“yo le comentaba a la tutora de ahora, de lo hermoso que habíamos vivido en el MÁS+2 cuando estábamos en la Universidad del Valle, también le compartí muchas cosas de ahí, y ella también trajo una retroalimentación (sic) hermosa porque coincidían mucho con ustedes. El Camacho también coincide mucho y cuando vamos a las formaciones de primera infancia, o en las formaciones mismas que uno busca a nivel individual que son con Tamara Chubarovsky (escritora, pedagoga especialista en lenguaje argentina), por decir algo, o con Silvia Español (doctora en psicología y especialista en infancia, española), por ejemplo, esas dos formaciones coinciden mucho con lo de ustedes, con lo del MÁS+2, porque siempre es con miras a que la educación de este momento, la educación contemporánea tiene otros formatos, es otra puesta en escena muy diferente a la educación tradicional...son una invitación al cambio, a una nueva puesta en escena, a seguir luchando y a seguirnos formando para nutrir nuestra esencia y nuestro hacer pedagógico, para que los niños y las niñas, para que esa infancia sea feliz, o sea, para que todo lo que vivencien en nuestra escuela, sea de tal forma que quede por siempre en ellos, pero con los mejores recuerdos, por decirlo así. Eso dista de la educación tradicional pues todas esas formaciones coinciden en eso, qué infancia tenemos ahora, cuál es la infancia de ahora, cuál es la educación, cuáles son las nuevas propuestas, cuáles son los nuevos espacios, y toda esa parte, como el cuaderno deja de ser uno de los mayores instrumentos o estrategias pedagógicas principales, como lo queramos llamar para el proceso de aprendizaje y enseñanza, o para la construcción de aprendizaje, entonces ahí coinciden en dejar de un lado la educación tradicional”

“El formato del MÁS+2...es completamente diferente porque las personas te están mostrando cómo hacer las cosas, pero desde la propia vivencia, entonces hubo los talleres de la corporalidad, y entonces digamos era bailar, experimentar con el cuerpo. Esa parte de la vivencia, esa parte en la que realmente te conectas con ese objeto de aprendizaje, sea cual sea, marca la diferencia también que haya un acompañamiento en el aula, porque la persona que te está acompañando, está conociendo tu realidad, y cuando se conoce la realidad de la persona a la que estoy acompañando, yo puedo realmente acompañarte desde una visión más objetiva, como el ejemplo que le pongo de las actividades que planeamos, cómo esas actividades se convierten en algo que ya hace parte de lo que hacemos cotidianamente... porque partieron de nuestra propia realidad con un acompañamiento y una persona que conocía esa realidad y que podía ser un acompañamiento asertivo. Esto para mí hace que ese MÁS+2 sea realmente exitoso como yo me sentí...fue algo que nos

aportó...hicimos muchas cosas...todo el mundo tuvo cosas hermosas que mostrar...yo entiendo tu pregunta más por ese lado, más allá de hacer ciertas cosas o no, es como quien intenta orientando, realmente me está acompañando desde mi propia realidad, yo entiendo lo que dice la compañera y de que el MÁS+2 hace el acompañamiento con nosotros en nuestra aula...a mí me impactó todo lo que recibimos allá. Cuando lleguemos a la Universidad del Valle y todo lo que recibimos dentro del aula de clase, de los otros nos toca tomar lo que nosotros creamos necesario, y adaptarlo a nuestra realidad. Mientras que en el MÁS+2, junto con ellas (las tutoras), adaptamos (pensamos) nuestra propia realidad”

“entiendo lo que dice la otra maestra...totalmente de acuerdo con lo que ella dice en este sentido...si tenemos un taller...nos beneficia mucho si ellos se la piensan...si los talleristas lo analizan, si lo planean, si buscan, o sea, no se ponen a divagar. Me parece que eso fue una cosa a resaltar del MÁS+2, porque se notó que se la pensaron, hubo gente experta y tener gente experta hace posible una formación de esa categoría...me parece que contar con un grupo de talleristas experto que atendieron varias cosas... la parte corporal, la parte artística, la parte de lectura, del lenguaje...fue muy bien pensado...fue uno de los talleres en los que yo he participado que fue más completo y que a mí me parece chévere, por ejemplo, que el MÁS+2 haya pensado desde la integralidad...porque...siempre hablamos de cómo atender la integralidad del niño, pero, por ejemplo, ellos lo viven, de alguna manera nos llevaron a hacerlo posible...entender cómo es atenderlos desde la integralidad...no solamente en la parte cognitiva, sino también desde la parte corporal, la parte histórica de la familia, la parte de género, o sea, todo eso...está muy bien pensado...ellos nos trajeron nuevos conceptos...hablaron de los derechos de aprendizaje, hablaron de la provocación y lo hicieron visible acá (en acompañamiento) en cada momento...en cada encuentro había una provocación, había una ambientación, y eso es una cosa chévere...nos sentimos atendidas, nos sentimos respetadas, o sea, nos trataron bien, nos tuvieron en cuenta con todo, y en todo...prepararnos ese ambiente a nosotras ya adultas, hace que nosotras salgamos con esa idea de continuar con esas actividades en nuestras sedes, en nuestros espacios... con ganas de conocer los temas, de estar actualizadas, y eso, que los talleres se los pensarán, los prepararán, los planearán, y los pusieran en escena, para que los viviéramos nosotras fue lo que me pareció chévere del MÁS+2 que haya pensado en eso, inclusive, por ejemplo, que hablaban de la infancia de los niños, pero desde ¿cómo ese concepto de infancia está presente en nuestra vida? O sea, ellos hicieron cosas, pero hubo momentos en donde nosotras experimentábamos eso, y recordábamos esos momentos de infancia. Entonces ese hacer que nosotras recordáramos eso de alguna manera, y nos perdonáramos cualquier cosita, cualquier detalle, recordáramos todo eso, pero sobre todo que entendiéramos con la población con la que estamos trabajando”

“por ejemplo, cuando a veces uno está como ya que tira la toalla, uno recuerda que esa es la esencia del niño, moverse, y si la esencia de un niño es una historia, como maestra lo hemos tenido en cuenta, pero tenerlo en un taller es chévere porque de alguna manera eso que uno está pensando, lo está hablando con el otro y al otro le está pasando lo mismo. El otro está leyendo al niño de una manera igual, lo cual hace que lo leamos de otra manera diferente a lo tradicional. Sí, entonces me parece que el MÁS+2 se pensó y nos hizo vivenciar muchos espacios...nos hizo renovarnos...nos aportó algunas formas de trabajar. Nos refrescó más que todo, porque hay cosas que no es que sean nuevas, porque sabemos cosas, pero las dejamos de hacer por X, o Y, razones...es como decir, ‘pilas con el juego que no lo tienes en tu planeación’, o ‘pilas con estos espacios de la ambientación porque no hay que dejarlos de lado’, que hay que ponerse pilas con esos nuevos saberes que los niños tienen y hay que buscar la forma de sacárselos. Es como refrescar la memoria en el hacer y en el vivenciar, en el que nosotros volvimos a reconectarnos con esta población con la que trabajamos”

“Siempre estamos pensando en la ambientación, en algo que genere provocación...por eso luego se me extienden mis planeaciones diarias, o sea, generar ese conversatorio...darles más tiempo a los niños para expresarse porque es que nosotras estamos todo el día corre que corre, y todo el tiempo es no me alcanza...yo digo es reconocer que el niño tiene una historia y un saber, unos conocimientos...se trata de generar ese espacio de conversación para saber qué es lo que ellos saben. Y eso desde el MÁS+2, se ha vuelto...algo muy fuerte...que hay que reconocer qué sabe el niño, y abrirles ese espacio...nosotras lo hacemos con frecuencia en el círculo, pero es que ahora no se nos puede olvidar. O sea, es con la seguridad de que esa historia que tiene el niño, ese saber que tiene el niño es todo para él, para él es importante, entonces también para nosotras debe ser importante...restablecer esa prioridad que tiene el niño en nuestra vida de maestras, que el niño tiene una historia detrás, y sí, uno a veces quisiera evitarla, o no conocerla porque a veces duele, pero nos toca conocer (para poder hacer algo). Con el MÁS+2 de alguna manera se fortaleció eso de conocer sus historias, y en el día a día lo hacemos, por ejemplo, esa fue una de las actividades del MÁS+2 que me permitió pensarme, y ahoritica ya lo estamos haciendo con el grupo de compañeras de transición de la institución, la actividad era saber quiénes eran los niños para recuperar esa historia...empezamos a hablar...solamente de un tema... ¿cómo nacimos? Desde entonces, se hace (una reconstrucción de memoria) que abarca desde antes del nacimiento, pues con las historias de los papás...vivenciamos ese momento de nacimiento (con los niños) ...tratamos de que el niño a sus cinco años logrará...entender (comprender su historia)”

“Yo no soy psicóloga, pero digo que entre más uno sea consciente de las tristezas y enojos que le generan los papás (a uno como hijo), más fácil se perdona a tiempo...por ejemplo, a partir de esa reflexión planeamos una actividad, el MÁS+2 me permitió crear esa vivencia, esa experiencia fue muy chévere porque hicimos todo el ejercicio, fue un momento chévere con los niños. Hay niños que lloraron, por ejemplo, yo tenía dos niños que estaba con la mamá lejos...al acunarlos, acogerlos, acompañarlos...creería pues que, de alguna manera sana a tiempo, ¿Sí? entonces es como pensarnos desde allí...desde nuestras vivencias diarias, como los niños atienden a sus emociones, atienden a sus sentimientos, y los van perdonando a tiempo, los va reconociendo, los van aceptando y se van...yo creo que de alguna manera queremos liberarnos de los sufrimientos próximos”

“esta experiencia...la replicamos con las compañeras de la sede, en la tarde primero, el año pasado la replicamos con las compañeras en virtualidad...fue una experiencia chévere porque, por ejemplo, aparecían las mamás pidiéndole perdón a su hijo porque no esperaban que naciera, porque querían que fuera niño...hubo un momento así y nos permitieron, por ejemplo, todo ese acompañamiento desde acá, que las mamás pudieran decirle cosas que querían decirles a los niños porque (regularmente) no hay ese espacio. Lastimosamente en la familia el niño es invisible, no se reconoce como alguien importante, solamente como alguien que callas con una Tablet, que le das un juguete, un dulce y pare de contar. Al niño no se lo escucha, aunque nosotras siempre hemos dicho que escuchen a sus hijos y sobre todo después del MÁS+2, hacemos más acompañamiento a los padres de familia para que escuchen a sus hijos, para que observen a los niños, para que vean cómo aprende”

Elementos de la clínica psicológica para la construcción de ciudadanía – ECPCC

Esta categoría implica los elementos de la clínica psicológica adquiridos por las maestras desde el acompañamiento situado del MÁS+2 que permitieron la transformación de las prácticas educativas para la construcción de ciudadanía

Las maestras refieren la importancia de la afectividad en la comprensión y desarrollo de la integralidad de la infancia, un elemento que se trabaja desde el formato vivencial de la educación, como el ofrecido por el acompañamiento del MÁS+2.

“Pero esa parte emocional yo siempre he recalcado...ese sujeto de derechos que tenemos ahí, yo creo que la parte emocional debe ser tenida en cuenta, debe ser muy explorada...debe transitar emociones...así ese niño va a estar listo para un aprendizaje, para construir un aprendizaje...yo creo que, si empezamos a formarlos como personas, ya estamos aprendiendo mucho, ahí ya va en pista para los números, que los colores, que toda esta parte”

Transformación de prácticas educativas para la construcción de ciudadanía referida por maestras – TPECCM

Esta categoría implica las reflexiones referidas por las maestras acerca de las actividades y formas (prácticas) usadas por ellas antes, durante, y después de la experiencia de acompañamiento situado con el modelo de acompañamiento situado - MÁS+2 que permitió una transformación de estas prácticas educativas para la construcción de ciudadanía.

Las maestras refieren que la reflexión desde su propia vivencia que permitió el MÁS+2 provocó la transformación de sus prácticas educativas persistentes desde la educación tradicional puesto que notan cambios en el ámbito educativo referentes a la educación inicial, desde el aspecto conceptual del desarrollo humano, la importancia de la experiencia y la afectividad para el aprendizaje, y la mirada del niño como sujeto de derechos.

“...ese concepto de infancia pues, haber...yo hice mi proyecto de maestría...referente a resignificar la infancia y la educación, trabajamos...la educación tradicional que nos tocó, a mí me tocó pero a mi compañera no, porque ella estuvo en un colegio que era muy diferente y muy acorde con la puesta en escena que se ve ahora en educación, entonces hicimos ese trabajo, y cuando estuve en el MÁS+2, pues imagínate, si te decía que potenciaba mi trabajo entonces también traigo mucho del MÁS+2 para ponerlo ahí...fue cuando se cruzaron todos estos momentos en mi vida...estaba estudiando...estaba en el MÁS+2...estaba en mi escuela, y ese resignificar esa infancia, resignificar la educación, mirar las nuevas puestas en escena, confirmar...que esa educación tradicional...se tenía que quedar atrás...aún vemos en muchas familias o...maestras...no son todas familias, ni todas las maestras, pero se ve mucho, que se potencia, se trabaja...la parte cognitiva...alejamos...lo otro...estamos tan afanadas en que el niño potencie esa parte cognitiva...restamos tiempo...a que el niño se exprese, ya no tenemos mucho tiempo para escucharlo...porque estamos en ese afán...es seguir...en la lucha de que esa parte cognitiva no es que se va a desligar de la afectiva, pero que yo creo que es más afectiva, así vayan juntas, yo creo que lo afectivo...(es más importante) que esa (parte) cognitiva, porque cuando el niño está bien emocionalmente y...lo acogemos en toda la parte emocional, se la permitimos en la escuela, en el hogar...creo que el aprendizaje viene por añadidura”

DISCUSIÓN

En la búsqueda por comprender la *contribución que la clínica psicológica tuvo en la transformación de las prácticas pedagógicas para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial*, en esta sistematización se resaltan tres aspectos que conformaron los objetivos del presente texto a saber:

Los *elementos que esta mirada clínica observaba para la construcción de ciudadanía desde la primera infancia*: El concepto de sujeto psicológico, de subjetividad, de ciudadanía como posición subjetiva desde el paradigma de derechos y de clínica psicológica como posibilidad de relación intersubjetiva de interlocución y humanización desde ese mismo paradigma.

La comprensión de que cuando se habla de sujeto en esta perspectiva clínica no se está hablando del individuo completamente delimitado, universal e independiente del contexto del que hablaría una biología ingenua, sino que se habla del *sujeto psicológico*⁴⁶, aquella unidad armonizadora e integradora de sentido que procura la comprensión del mundo y la realidad para una persona que habita en el seno de una sociedad y desde determinados entornos socioculturales específicos.

Además de la comprensión de que la *subjetividad*⁴⁷ no se trata de un conjunto de cualidades estáticas e innatas que cada individuo tiene y es inmodificable en el transcurso de su ontogenia como algunas personas tienden a pensar la personalidad; sino que por el contrario,

⁴⁶ Cf con apartado “*El sujeto piagetiano epistémico y el sujeto de la clínica psicológica*” en este mismo documento

⁴⁷ Cf con el apartado “*La clínica psicológica y la mirada relacional*” en este mismo documento.

la subjetividad es una construcción que cada persona teje en relación con sus entornos socioculturales, es un constructo relacional que por supuesto no deriva unívocamente del individuo, pero tampoco es una identidad impuesta por la sociedad sino que depende de las condiciones de posibilidad brindadas por el contexto y de los sentidos subjetivos o interpretaciones posibles desde estas condiciones hechas por el sujeto, varía por tanto, de acuerdo al cambio que se presente en tales condiciones, y aún por la modificación en las comprensiones distintas que construya dicho sujeto.

También se trata de comprender que *ciudadanía*⁴⁸ no hace alusión a un concepto moderno estático donde el ser humano está sujeto al derecho como lo determinan una sociedad y un ordenamiento jurídico ajenos a éste; sino que refiere el ejercicio de los derechos humanos, en este sentido se alude a un posicionamiento subjetivo que requiere la comprensión de valores tales como la autonomía, el respeto y la dignidad humana. La autonomía entendida como posibilidad de determinar para sí mismo un bienestar que le permita vivir con otros desde el respeto; el respeto entendido como la consideración de todos los seres humanos como iguales en derechos y diversos en posibilidades de existencia; y la la dignidad humana, entendida como el valor intrínseco de los seres humanos como especie que posibilita la comprensión de la diversidad en la existencia humana.

⁴⁸ Cf con el apartado “Primera infancia, educación inicial y construcción de ciudadanía desde la clínica psicológica” en este mismo documento

Es desde estos elementos que la *clínica psicológica*⁴⁹ se presenta como posibilidad de relación intersubjetiva de interlocución y humanización que trabaja dentro del paradigma de derechos humanos, porque reconoce a cada persona como sujeto psicológico capaz de acción autónoma, constructor de experiencias y sentidos particulares dentro de contextos socioculturales diversos, pero también específicos. Ese reconocimiento agentivo del sujeto que más que centrarse en el aspecto volitivo de la persona, trabaja con y desde el conocimiento de las condiciones de posibilidad en interacción con esa voluntad subjetiva, para construir una memoria y para modificar aquellos aspectos de la realidad que vayan en contravía del bienestar propio y del grupo social y lingüístico al cual pertenece el sujeto.

Por otra parte, en cuanto a los *elementos trabajados por el MÁS+2 para la construcción de ciudadanía desde la educación inicial*, se puede observar que dentro de los principios del actuar en el MÁS+2 se encontraban aspectos tales como: enfoque apreciativo, el trabajo en contexto, el rol protagónico de la maestra, la reflexión pedagógica y el aprendizaje colaborativo⁵⁰.

En este ámbito educativo, la clínica psicológica integra el enfoque apreciativo en la relación educativa maestra-estudiante puesto que este principio alude al reconocimiento de las personas de la relación como sujetos psicológicos, que hace referencia al sujeto de derechos tratado con anterioridad, de esta forma la clínica psicológica toma en cuenta la experiencia o

⁴⁹ Cf con el apartado “La clínica psicológica y el desarrollo humano: la clínica psicológica y otras miradas clínicas”; en “Abordaje y conceptualización en la clínica psicológica” y “Primera infancia, educación inicial y construcción de ciudadanía desde la clínica psicológica” en este mismo documento

⁵⁰ Convenio de asociación 900/1045 de 2016 entre Fundación Bancolombia, Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018) Modelo de acompañamiento pedagógico situado – MÁS+. Colombia.

reflexión surgida de la interacción en dicha relación educativa, más que a los individuos por separado, es por ello que los principios restantes que aluden al trabajo en contexto, al rol protagónico de la maestra, a la reflexión y al aprendizaje colaborativo se interpretan desde la clínica psicológica como dimensiones del trabajo relacional y reflexivo de la experiencia subjetiva, en este caso de la vivencia en las aulas como experiencia educativa.

Igualmente, los tutores clínicos hicieron referencia a que en su interacción con las maestras participantes interpretaron los ejes de práctica pedagógica (planeación pedagógica, ambientes pedagógicos, interacciones, seguimiento al desarrollo, prácticas de cuidado y vinculación de las familias a las prácticas pedagógicas)⁵¹ dentro de su trabajo desde la clínica psicológica de la siguiente manera:

Mostrando cómo la planeación de la experiencia educativa lejos de ser rígida, e ir desconectada de la cotidianidad y contexto de maestras y estudiantes, involucra diversos aspectos de la subjetividad en el aprendizaje; así la ambientación intencionada se convierte en una provocación cuestionadora de la realidad más específica de los sujetos de la relación educativa, suscitando interacciones entre pares ya sea entre los niños y niñas como entre maestras dentro de la institución educativa, o cuestionamientos desde los niños y niñas a la maestra que se resuelven interactuando justamente; por otra parte, esas interacciones intencionadas desde la planeación contextualizada permiten poner a jugar las prácticas de cuidado diversas y presentes en el aula desde esos contextos específicos, y por tanto, facilitan realizar un seguimiento al desarrollo que no es aséptico o unidireccional (de la maestra al niño desde un lugar de saber unívoco) sino interactivo, interactuante y diverso, y que puede

⁵¹ Ibidem 50

invitar a las familias a interactuar también con la experiencia educativa de sus hijos desde su propio saber y experiencia subjetiva.

Así mismo, *en la interacción de trabajo entre los tutores clínicos y las maestras participantes del MÁS+2 a partir de la referencia de adopción de los ejes de práctica pedagógica en la práctica cotidiana de las maestras* se exploró acerca de las fortalezas, las potencialidades y las áreas de oportunidad frente a la construcción de ciudadanía desde la educación inicial.

Las maestras refirieron modificaciones en sus concepciones acerca de la planeación pedagógica⁵² que implicaba más un ejercicio más allá de situar objetivos desde referentes universales provistos por la pedagogía tradicional. Las maestras participantes relacionan este eje o momento de su práctica como una reflexión acerca de la humanización necesaria para los niños desde el contexto específico en el que viven su cotidianidad, una proyección a futuro dentro del desarrollo integral de aquellos aspectos que caracterizan a los niños y niñas.

Las maestras resaltaron la importancia de los ambientes pedagógicos como eje de su práctica cotidiana dentro de la experiencia educativa para suscitar las interacciones intencionadas y tendientes a facilitar el progreso en el desarrollo integral de los niños y niñas, y manifestaron una comprensión diferenciada desde la propia vivencia de la ambientación intencionada pues comprendieron que no se trata de un aspecto meramente “estético” en el sentido que alude el término a la belleza, sino de un aspecto estético⁵³ en el sentido de movilización de la sensorialidad y el cuerpo en el aprendizaje, las maestras refirieron una suerte de integración de *cognición corporeizada* en su vivencia dentro del MÁS+2 que posteriormente recuperaron

⁵² Ibídem 50

⁵³ Ibídem 19

como experiencias de aprendizaje para suscitar con los niños y niñas en el aula una experiencia similar a la vivida por ellas durante la ejecución del proyecto.

Frente a las interacciones intencionadas⁵⁴, las maestras aludieron que si bien ellas son conscientes de que la estructuración de los espacios no puede ser máxima puesto que la diversidad de momentos en el desarrollo, de los contextos específicos que manifiestan los niños y niñas en el aula, de deseos y saberes, si debe existir un objetivo común que estructure las actividades a realizar y que busque la maestra con sus propuestas, de esta manera tales objetivos se hacen manifiestos en las ambientaciones, en la guía que ofrece la maestra ya sea con sus gestos, su voz, sus explicaciones, etc. Es desde esa concepción de planeación, ambientación e interacciones que se hace un seguimiento al desarrollo que no sitúa a los niños y niñas como un objeto idéntico para comparar sino como un ser humano singular con tiempos distintos de desarrollo y de formas de interacción o prácticas culturales.

En cuanto a las prácticas de cuidado y la vinculación de las familias a las prácticas pedagógicas⁵⁵, las maestras hacen referencia al hecho de que desde la escuela se instauran muchas veces en los primeros meses de estudio, las pautas de cuidado y autonomía como son el lavado de manos, el cepillado después de los alimentos y el orden de sus utensilios de trabajo y respecto a sus compañeros de clase como el manejo de turnos, y esto es usualmente reconocido por las familias de los niños.

⁵⁴ Ibídem 50

⁵⁵ Ibídem 50

CONCLUSIONES

Las reflexiones tejidas en las conversaciones con tutores y maestras alrededor de la experiencia del MÁS+2 respecto a la *construcción de ciudadanía desde la primera infancia tomando en cuenta las transformaciones de los conceptos de educación, desarrollo y niñez o primera infancia, a partir de las actividades propuestas por los tutores clínicos dentro del MÁS+2 - CCREDN* permitieron reconocer que un factor clave dentro los patrones de transformación de prácticas educativas en el modelo de acompañamiento - MÁS+2, fue el hecho de que los tutores clínicos conjugaran su formación previa con las demandas del proyecto, dado que los principios de trabajo del modelo de acompañamiento situado – MÁS+ incluyen el enfoque apreciativo de las prácticas de las maestras, y esta perspectiva es uno de los ejes de trabajo desde la clínica psicológica puesto que el reconocimiento del otro como sujeto es primordial para la aproximación clínica, esto precisamente, en términos educativos, facilitó el trabajo colaborativo entre las maestras y los tutores clínicos pese a ciertas resistencias iniciales, más allá de la reflexión contextualizada de la realidad de las aulas por la presencia de los tutores en el espacio, las maestras refieren sentir un acompañamiento que no estaba centrado en el déficit respecto a una nueva norma sino en las potencialidades del trabajo construido hasta el momento con base en un horizonte deseado, esta forma de trabajo implicaba el uso y transmisión de los elementos transversales del acompañamiento como lo fueron una observación basada en los propósitos de desarrollo a conseguir desde el diálogo y la escucha entre maestras y tutores tomando en cuenta los referentes técnicos del MEN, el contexto sociopolítico latinoamericano y las propias aulas de trabajo, de esta manera se construyeron espacios de intercambio, de proposición y construcción conjunta, que permitió la transformación de las miradas, los fundamentos y las prácticas pedagógicas, destacando

aquellos aspectos relevantes para la elaboración de una concepción de desarrollo que trasciende la maduración biológica y alcanza a las mismas maestras como sujetos de aprendizaje en el aula, usando los ambientes que habitan los niños y las niñas, ya sean las aulas o aquellos espacios fuera del aula que comparten con sus familias, para que sirvan de provocación de interacciones y reflexiones.

Por otra parte, respecto a *la construcción de ciudadanía desde el saber y la reflexión de las prácticas educativas – CCSRPE* las reflexiones tejidas entre maestras y tutores permitieron establecer que, un factor que interfiere en la transformación de las prácticas educativas de las maestras es el sistema educativo a partir de las formaciones que usualmente reciben las maestras para fundamentar su trabajo en aula, pues éstas manejan una cognición fragmentada y aislada que las aliena de su actividad educativa en términos de corresponsabilidad en la construcción de subjetividades, en primer lugar de las maestras como seres humanos; y en segundo lugar, de la construcción de subjetividad de los niños con los cuales comparten gran parte de su tiempo, pues la mayor parte de su práctica la dedican a responder al sistema desde una lógica de educación alejada de la concepción de desarrollo humano que sostiene el marco jurídico colombiano frente a la atención integral de los niños y las niñas. El reconocimiento como sujetos humanos y como sujetos de derechos que desde el acompañamiento situado hicieron los tutores clínicos respecto a ellas mismas, a partir de la apreciación de sus prácticas, del diálogo y la escucha de sus condiciones, sus situaciones, sus contextos y potencialidades diversas, les permitió a estas maestras reflexionar el aprendizaje y la educación, situarse desde una perspectiva crítica, y concebir tales conceptos desde lo vivencial, desde la reflexión de sus propias prácticas, así tanto el aprendizaje como la educación inicial se enmarcan en la integralidad del desarrollo humano, que no fragmenta,

que sitúa el conocimiento en el vivido y no se plantea desde abstracciones universales ajenas a su realidad.

Finalmente, la concepción de subjetividad como experiencia, o vivencia reflexionada, que parte de la agencia del sujeto en tanto tal, y que se nutre con objetivos de aprendizaje dentro del desarrollo humano y con las particularidades del contexto y la cultura a la cual se pertenece; que se construye justamente desde, dentro y para las relaciones humanas, y ya no como un proceso meramente biológico de maduración en el tiempo. La subjetividad así entendida demanda como proceso relacional y contextual que en las evaluaciones, observaciones, propuestas y trabajos se involucren todos los actores, todos los sujetos de la relación, y ello por supuesto, incluye a las familias cualquiera que sea su configuración, más que la reducción de tales propuestas a la individualidad, esto es, contrario a centrarse en uno de los actores de la relación o proceso educativo, ya sean maestras o los niños y las niñas, dado que el desarrollo, el aprendizaje, y por tanto, la educación, no se trata de cuerpos individuales que crecen y se adaptan al mundo, sino de sujetos psicológicos que construyen su subjetividad en las interacciones humanas partidas de contextos específicos, desde conocimientos situados, lo cual no implica la restricción cognitiva a materias determinadas por un currículo externo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (2006). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. España.

Cano, F; Colmenares, M y Villalobos, M. (1999). Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie. Centro Internacional de Investigación Clínico – psicológica. Editorial Rafue. Cali.

Cetrán, H. (2002) Experiencia y vivencia. Archivos psiquiatría. Madrid. Vol. 65, N 4.

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, Equipo Técnico (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, Estrategia De Cero a Siempre. Bogotá.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991. Colombia.

Convenio de asociación 900/1045 de 2016 entre Fundación Bancolombia, Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018) Modelo de acompañamiento pedagógico situado – MÁS+. Colombia.

Decreto 1625 DE 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. D. O. N. 48910. 11 de septiembre de 2013. P.12.

Entrevista semiestructurada realizada en el marco de la ‘Sistematización de la experiencia de práctica MÁS+2’ a la coordinadora del proyecto desde la clínica psicológica Ps. Mg. María Eugenia Villalobos, 2021.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Primera edición. Colombia.

Ley 1098 DE 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 08 de noviembre de 2006. D. O. No. 46.446.

Ley 12 DE 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. D.O N. 39640. Pág.1

Ley 1804 DE 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 02 de agosto de 2016. D.O. N. 49953. Pág. 1.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996. Por el cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Serie documentos especiales. Bogotá.

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 20 de febrero 2021]

Ospina, V; Calderón, T; Quintero, M; Cantor, J; Villalobos, M. (2018). El rol del educador en el nivel maternal: tensiones y debates.

Puche, R y Guillieron, C. (1992). Acciones, conocimiento y esquemas. En ‘Volver a Piaget’. Universidad del Valle. Cali.

Sampson, A. (1999). Mente Universal y particularidad cultural. En ‘Cultura y globalización’. Ces/ Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Sampson, A. (2000). "Funciones y sentidos de la cultura", en Cultura y niñez en familias pobres colombianas. Pautas y prácticas de crianza en 20 regiones del país. Libro editado por Ministerio de Educación Nacional y OEA, Bogotá, 2000, p.259-268.

Sampson, A. y Tenorio, M.C. (1998) "Psicología, culturas y valores morales", Revista Colombiana de Psicología, No. 7

Universidad del Valle. (2019). Propuesta de formación a maestros y maestras del grado transición de la ciudad de Cali en el modelo de acompañamiento situado – MÁS+: análisis y resignificación de las prácticas pedagógicas. Cali.

Villalobos, M. (2014). Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico-psicológica de su ontogénesis. Universidad del Valle. Colección Ciencias Sociales. Cali.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial crítica grupo Grijalbo. Barcelona.