

**PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA SOCIAL EN PRIMERA INFANCIA DESDE
UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN POPULAR, PRÁCTICA ESENCIAL PARA LA
MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA EN FUTUROS ESCENARIOS ESCOLARES**

SHABELI FLOR ARIZABALETA

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR
SANTIAGO DE CALI**

2017

**PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA SOCIAL EN PRIMERA INFANCIA DESDE
UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN POPULAR, PRÁCTICA ESENCIAL PARA LA
MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA EN FUTUROS ESCENARIOS ESCOLARES**

SHABELI FLOR ARIZABALETA

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN POPULAR
DIRECTORA: LILIANA ARIAS ORTIZ**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR
SANTIAGO DE CALI**

2017

RESUMEN

El presente trabajo busca entender el trasfondo de la convivencia desde una perspectiva de Educación Popular como eje dinámico que permite cambiar las relaciones de los distintos actores, apostándole desde allí a generar prácticas interculturales y decolonizadoras del pensamiento. Por tanto, se sensibilizará frente a la importancia de trabajar desde la primera infancia, estrategias pedagógicas que permitan mejorar la implementación a futuro de la Ley 1620 de 2013, la cual busca la prevención y mitigación de la violencia escolar. Es importante aclarar que al ser una población de primera infancia la destinataria y no pertenecer a un contexto escolar, se hablará de convivencia social. Por tanto, se escogió el Centro de Estimulación Sueños Tashlin y se realizó un análisis de las relaciones de convivencia que se daban en los niños y niñas del grado transición para posteriormente desarrollar unas estrategias pedagógicas desde una perspectiva de Educación Popular que puedan generar acciones educativas, preventivas y eficaces, que permitan el mejoramiento de la convivencia social. Dichos resultados serán desarrollados en la formulación de estrategias pedagógicas, que pueda ser retomada y/o modificada por otros centros de desarrollo infantil sirviendo como experiencia.

Palabras claves: Convivencia Social, Educación Popular, Interculturalidad, Primera Infancia, Estrés infantil.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2.1 Antecedentes.....	8
2.2 Problema de investigación.....	11
2.3 Objetivo general.....	13
2.4 Objetivo específico.....	14
2.5 Resultados esperados.....	14
3. MARCO DE REFERENCIA	15
4. MARCO TEÓRICO.....	19
4.1 Teorías generales.....	19
4.1.1 La educación para el siglo XIX.....	19
4.1.2 La Educación Popular.....	19
4.2 Enfoques intermedios.....	20
4.2.1 La educación para la primera infancia.....	20
4.2.2 La convivencia.....	22
4.3 Conceptos básicos.....	22
4.3.1 La interculturalidad.....	22
4.3.2 La decolonialidad.....	23
4.3.3 Las estrategias pedagógicas.....	23
4.3.4 El enfoque preventivo.....	24
5. MARCO METODOLÓGICO.....	25

5.1 Etapas metodológicas.....	26
6. CAPÍTULO 1.....	29
7. CAPÍTULO 2.....	44
8. CAPÍTULO 3.....	65
8.1 Reconocer las emociones propias y las de los otros en situaciones de.....	67
intimidación	
8.2 Entrenarse en el reconocimiento de manifestaciones físicas, cognitivas.....	73
y verbales de las emociones.	
8.3 Conocer estrategias de manejo de emociones que les permita fortalecer.....	77
la capacidad de relacionarse con los demás	
9. CONCLUSIONES.....	84
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización niños de transición.....	37
Tabla 2. Emociones de los niños y las niñas.....	47
Tabla 3. Actividades de reconocimiento de emociones.....	68
Tabla 4. Actividades para reconocer las emociones de los demás.....	74
Tabla 5. Actividades para promover estrategias de expresión emocional.....	79

1. INTRODUCCIÓN

Debido a las exigencias que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado a las instituciones educativas con el fin de prevenir y mitigar la violencia escolar, surge la pregunta ¿se puede desde los primeros años prevenir estos hechos? O más bien ¿se debe trabajar desde la niñez estrategias que les permitan a los niños y niñas manejar sus emociones y de esta manera evitar agresiones a futuro? De esta forma surge el problema de investigación de este trabajo, pues se plantea, cómo desde la Educación Popular se pueden generar estrategias preventivas que permitan desde la niñez evitar el bullying en los escenarios escolares.

Por tanto, desde un grupo de transición se observan las prácticas de enseñanza, las actitudes de los niños y niñas, las relaciones entre pares, y se propone una estrategia pedagógica que pueda ser replicada en otros jardines. El interés es que los centros de educación inicial implementen alternativas que les ayuden a mejorar las relaciones entre los niños y niñas, involucrando a toda la comunidad educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este proceso investigativo partió de la indagación sobre los desarrollos frente al tema de la convivencia escolar en Educación Popular y en las ciencias sociales. Es así como se seleccionaron ocho documentos, los dos primeros realizados en el exterior, España y Puerto Rico respectivamente y los restantes en Colombia; dos de ellos elaborados en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de la Sabana y los demás en la Universidad del Valle.

2.1 Antecedentes

El acercamiento al objeto de estudio inicia con los autores Jesús García Martínez y María del Carmen Orellana Ramírez (2012) quienes publican el artículo: “Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar”. El objetivo de este trabajo es explorar las posibilidades del constructivismo para la intervención en el contexto educativo de los problemas de convivencia, violencia, victimización y conducta antisocial adolescente. La metodología utilizada fue la técnica de entrevista, de Rejilla, de dibujo y de elaboración narrativa. Finalmente se discuten y analizan sus posibilidades y dificultades de implementación.

En segundo lugar se encuentra la disertación presentada como requisito parcial para obtener el grado de doctor en educación: “Prácticas para la construcción de contextos escolares resilientes: reto para el director escolar”, realizada por Magali Enid López Colón (2010); la cual se interesó en conocer las circunstancias propias del contexto en el cual la persona se desarrolla, el análisis de esa realidad y el influjo que tienen unas personas sobre otras. El estudio estuvo enfocado en el fenómeno de la resiliencia visto a través de la óptica educativa, para accionar a tiempo en la

prevención e intervención y disminuir las situaciones conflictivas. Se trabajó a través de un estudio fenomenológico de un grupo focal.

Por otro lado, la investigación documental sobre: “Convivencia escolar Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas” por la doctora María Guadalupe Velásquez Guzmán (2008), tuvo como temas de estudio la convivencia social, los problemas que la influyen y las dimensiones que se identifican para un proyecto educativo en las escuelas. Este trabajo utilizó la metodología de revisión documental, analizando diversos autores y las distintas conclusiones a las que han llegado frente a la convivencia escolar en Colombia. Por tanto, establece que el problema de la convivencia social es resultado de la historia particular del país, de la distribución desigual de bienes sociales y culturales que producen un mundo de significaciones y símbolos diversos y contradictorios que generan estas circunstancias.

En cuarto lugar está el artículo que presenta los resultados de una investigación sobre las condiciones y factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes de Clara López de Mesa Melo, Cesar Andrés Carvajal Castillo, María Fernanda Soto Godoy, Pedro Nel Urrea Roa (2013). El objeto de estudio fue la convivencia escolar en adolescentes, buscando evaluarla mediante un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo en profesores y estudiantes. El estudio concluye que los conflictos se presentan por estudiantes problemáticos y señala que la violencia es independiente del tipo de establecimiento, edad, estrato y procedencia familiar.

Otro trabajo presentado como requisito para optar al título de magister en educación es el realizado por Piedad Cristina Upegui y Bruce Von Eck (2010), llamado: “Complejidades de la convivencia en el escenario escolar”. Propone estudiar la convivencia en el escenario escolar, pasando por las relaciones que se tejen en la familia, la calle y la escuela. La metodología de investigación utilizada combina elementos de la etnografía y algunas propuestas de la Educación

Popular al reconocer el lugar que tienen la cultura y los saberes populares en este proceso. Lo que permitió la exploración y profundización del tema con los y las estudiantes, así como mejorar sus relaciones personales, asumiendo roles de liderazgo y responsabilidad en la escuela.

Por otra parte, la monografía realizada por Carmen Elisa González Villegas y Martha Eugenia Macías Benavides (2011), llamada: “Educación Popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle”, fue desarrollada con base en quince estudios adelantados por éste grupo y a través de una metodología de lectura analítica y análisis descriptivo. El trabajo permitió identificar que buena parte de las propuestas investigativas desde la Educación Popular, giran en torno a la recuperación colectiva de la historia, la investigación acción participación y la sistematización de experiencias.

De igual modo, el trabajo de Hevert Arango Saldaña (2010), “Una mirada de la convivencia escolar desde la Educación Popular”, presenta un balance sobre los abordajes de la convivencia escolar en la Educación Popular. Este trabajo indica que los escenarios educativos deben convertirse en verdaderos espacios de formación ciudadana que promuevan habilidades en la comunidad educativa para generar procesos de construcción de convivencia social desde la dinámica escolar en alianza con la comunidad.

El trabajo de grado: “Una propuesta para jugársela por la convivencia escolar”, realizada por Ana Milena Cruz Mercado, Erica Soto Valencia y Willmar Espinosa Caicedo (2008), propone el diseño de un programa de recreación dirigida, resultado de la experiencia de sus autoras/es en el acompañamiento del Proyecto Comunidad y Etno Cultura Veredas Unidas. Este proyecto trató de plantear soluciones reales para dinamizar el sub-proyecto “Tutoría” que, desde una reflexión

crítica, intentaba generar nuevos aprendizajes frente a la resolución de conflictos a través de la participación activa de los integrantes de la comunidad.

En términos generales, se encuentra que la mayoría de investigaciones se enmarcan en el ámbito escolar, aunque aportan insumos para desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la convivencia social desde la primera infancia y mitigar así futuros problemas de convivencia que puedan generarse en la etapa escolar.

2.2 Problema de investigación

Es importante resaltar el avance que se ha tenido en los últimos años respecto al tema de convivencia social, ya que anteriormente no era una situación que inquietara en gran manera a las instituciones educativas y mucho menos al gobierno para legislar políticas a favor de ella. Sin embargo, actualmente en estas sociedades tan diversas y complejas, el tema del matoneo o bullying ha alcanzado gran fuerza a raíz de los graves incidentes presentados entre estudiantes y que incidieron en la creación de la Ley 1620 de 2013.

En este sentido, se podría decir que hay unas condiciones favorables al contar con una ley que obliga a las instituciones educativas a intervenir los procesos de convivencia. No obstante, la dificultad radica precisamente en la mirada superficial frente a este tema al impartir, por ejemplo, acciones correctivas y no preventivas sin contar con una mirada educativa contextualizada.

Es por esta razón que se hace indispensable trabajar la promoción de la convivencia social desde la primera infancia que en Colombia va desde la gestación hasta los seis años y es la etapa considerada como el ciclo fundamental para el desarrollo de los seres humanos, debido a la marcada plasticidad cerebral de los primeros años de vida, aquello que se logre tendrá una gran influencia en la vida del individuo, por eso resulta crucial hacer intervenciones oportunas que ayuden a prevenir y resolver dificultades. Por tanto, se buscó ampliar la mirada de la convivencia

social desde la Educación Popular, teniendo como perspectiva la interculturalidad y como enfoque la descolonización del pensamiento, para generar estrategias pedagógicas que mitiguen los comportamientos violentos que más adelante son tan difíciles de evitar en la etapa escolar.

Ahora bien, es importante preguntarse ¿por qué es relevante a nivel práctico y teórico analizar el tema de convivencia social desde la Educación Popular? Por ello, a nivel práctico la Educación Popular tiene un importante bagaje para mediar en este aspecto, puesto que tiene una visión amplia, contextualizada, preventiva y educativa para desarrollar estrategias en procesos vivenciales, aportando sensibilidad y criticidad frente al asunto y generando transformaciones. También, desde el nivel teórico, la convivencia social es un tema que aporta a la Educación Popular y que podría ser profundizado debido a la diversidad que hay en las instituciones educativas, que las convierte en espacios ideales para generar transformaciones más amplias.

Por su parte, con la nueva ley de convivencia hay nuevos temas a analizar y por ello se hace indispensable trabajar desde la primera infancia y analizar preguntas como: ¿qué consecuencias ha traído esta ley?, ¿cómo trabajar desde la educación inicial para prevenir agresiones físicas o psicológicas?, ¿qué viabilidad hay en las propuestas dadas por los jardines¹ para trabajar la convivencia social?, ¿qué clase de maestro o maestra se necesita hoy, con qué habilidades?, ¿qué clase de familias tienen los niños y las niñas²?, ¿cómo lo interioriza el jardín?, entre otras.

De ahí que, después de haber analizado los antecedentes, el problema y realizar una reflexión sobre los mismos, se planteó la pregunta central que direccionó toda esta investigación: ¿De qué manera se puede aportar a la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la

¹ Se utilizara la palabra jardín o centro de estimulación, y no Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ya que estos no trabajan hasta el grado transición.

² El presente documento se realizó con perspectiva de género, sin embargo se usará la palabra niño refiriéndose a ambos géneros con el fin de cuidar la concordancia del texto.

convivencia social con un grupo de transición del Centro de Estimulación Sueños Tashlin?³ Esta pregunta central está articulada a las siguientes preguntas complementarias:

- ¿Cuáles son las características de las relaciones de convivencia que se dan entre el grupo de transición de primera infancia?
- ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para analizar los factores individuales y contextuales que inciden en las relaciones de convivencia del grupo?
- ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden identificar para la promoción de la convivencia social que pueda ser replicable con otros grupos de primera infancia?

Finalmente, desarrollar este trabajo y en especial crear estrategias pedagógicas le aporta a Tashlin y puede ser útil para otros jardines para mejorar las relaciones entre todos⁴ los agentes educativos, ya que es una propuesta que busca movilizar la criticidad y crear lazos entre los participantes para educar y construir estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia social, permitiendo que los niños y las niñas mejoren sus relaciones y más adelante cuando se encuentren en el colegio no se vean afectados por la problemática del matoneo.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, el estudio incluye los siguientes objetivos, general y específicos.

2.3 Objetivo general

Aportar a la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia social con el grupo transición del Centro de Estimulación Sueños Tashlin.

2.4 Objetivos específicos

³ De aquí en adelante se utilizara la palabra Tashlin o Centro para hacer referencia al Centro de Estimulación Sueños Tashlin

⁴ La palabra todos y los se referirán a ambos géneros con el fin de cuidar la concordancia del texto.

- Caracterizar las relaciones de convivencia de los niños y las niñas del grupo de transición del Centro de Estimulación Sueños Tashlin.
- Analizar los factores individuales y contextuales que inciden en las relaciones de convivencia de los niños y las niñas del grupo de transición.
- Plantear estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia social que pueda ser replicable con otros grupos de primera infancia.

2.5 Resultados esperados

De esta forma, como productos concretos para el trabajo de grado, se presentan tres capítulos para cada objetivo específico: uno de caracterización, otro de análisis de los factores que inciden en la convivencia y finalmente el desarrollo de unas estrategias pedagógicas como propuesta.

3. MARCO DE REFERENCIA

El presente marco de referencia se trabajó de la siguiente manera: en un primer momento se desarrolló el marco contextual, el cual se enfocó en describir la situación de vulnerabilidad que presentan los niños y las niñas en cuanto a educación y violencia; todo esto en relación al ámbito latinoamericano y colombiano respectivamente. Posteriormente, se trabajó el marco político a nivel internacional, nacional y local para indagar ¿qué se ha planteado en términos gubernamentales? Finalmente en el tercer momento se ubicó el marco legal, con el objetivo de señalar lo que se ha concretado y materializado en normas y leyes a nivel nacional, departamental y municipal.

Para el *marco contextual*, según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2001) en América Latina “en 1999, el 59% de los niños de 0 a 5 años son pobres (...) dado que las familias pobres tienen un mayor número de hijos” (p.15). Este hecho conlleva a que, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) “muchos niños pobres lleguen a la etapa escolar sin estar preparados para el aprendizaje, con lo que no rinden en las clases, repiten cursos y tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios” (2013, p.3-4). Así, las condiciones económicas de los niños son determinantes en el proceso de formación; sin embargo, las condiciones sociales también se hacen imprescindibles al momento de analizar el tema educativo, ya que como señala:

(...) el clima escolar es la variable que mejor explica el desempeño de los estudiantes. La mejora en el clima escolar produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos en las calificaciones, dependiendo del área. En este sentido, el aumento de la oferta educativa es una condición necesaria, pero no suficiente (...) Desde esta perspectiva, las deficiencias y brechas en la educación aparecen como vulnerabilidades frente al delito y al crimen y, a su vez, la

inseguridad en el entorno de la escuela afecta el desempeño y la permanencia de los estudiantes. (PNUD, 2013, p. 28)

No obstante, “en la actualidad, se cuenta con mayores niveles de educación que hace dos décadas, lo cual contrasta con el panorama de deterioro de la seguridad ciudadana”; pues en realidad no se imparte una educación de calidad, puesto que para el PNUD (2013) “Si se parte del supuesto de que una de las respuestas para contrarrestar los niveles de violencia e inseguridad está en la educación, es evidente que por sí misma la escuela en América Latina no ha evitado la violencia” (p. 26). Algunos estudios señalan que cuando los jóvenes en situación de vulnerabilidad se mantienen en la escuela durante la adolescencia, se reduce significativamente su participación en actividades criminales.

Por su parte, respecto al contexto de inseguridad que vive la región, los cambios y las transformaciones de la estructura familiar que se presentan hoy en día, como lo son según el PNUD (2013) “el aumento de las familias monoparentales, la persistencia en las altas tasas de fecundidad adolescente y los procesos migratorios” (p. 24); conllevan a que:

(...) los niños que se sienten cercanos a sus familias tienen una probabilidad 10% menor de adoptar un comportamiento riesgoso como violencia, consumo de tabaco, abuso del alcohol y drogas, así como actividades sexuales de riesgo. Las encuestas realizadas en cárceles revelan un problema significativo de fractura y abandono familiar. Por ejemplo, más de un tercio de los internos dejaron su casa antes de haber cumplido los 15 años y, en promedio, el 21.2% afirmó nunca haber conocido a su madre o a su padre (PNUD, 2013, p. 24-25).

Por otro lado, es importante resaltar que en Colombia en relación al ámbito educativo, la atención a la primera infancia se ha dado principalmente hasta el momento con la educación preescolar, es decir, el grado transición.

En relación a la violencia ejercida contra los niños al interior de la familia, se puede recalcar que en el 2006 se registraron un total de 10.681 denuncias de maltrato a niños de los cuales 1.945 fueron causados a menores de 4 años. (DNP, 2007, p.19). Sin embargo, la situación de los niños se agrava más al constatar que en un país como Colombia hayan experimentado en un mayor grado la violencia de manera dramática y cruda. Así como señala el informe “Basta ya”:

Los niños y niñas han muerto o sido víctimas directas en los distintos eventos de la guerra, testigos de primera mano de hechos atroces, y muchos de ellos sobreviven con cuerpos amputados por las minas antipersonal o con las marcas que dejan el abuso sexual, la tortura y el reclutamiento ilícito. Aún hoy, miles de los niños y niñas huyen de la guerra en condición de desplazados. (...) La vida en las ciudades expuso a los niños desplazados a humillaciones, exclusiones y discriminaciones de orden cultural, étnico o de clase social (2013, p. 69).

Finalmente en el marco micro, la ciudad de Santiago de Cali, de acuerdo con las proyecciones de población del Plan de Desarrollo Municipal de Santiago de Cali se cuenta con 669.464 niños y adolescentes, donde el 31.7% corresponde a la primera infancia; de los y las cuales el 17.6% asiste a un establecimiento educativo, demostrando así que la ampliación de la cobertura de la educación temprana, es uno de los principales desafíos de la educación en Cali”. (2012, p.60-62).

Respecto al *marco político*, a nivel internacional, las Naciones Unidas realizaron la convención sobre los Derechos del Niño, generando el tratado internacional por el cual los estados firmantes reconocen a los niños como sujetos de derecho y convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades, la cual se ratifica en la actualidad con la Declaración del Milenio.

Por su parte Colombia, materializa solo hasta el 2.007 la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (CONPES 109 de 2007); teniendo como objetivo general “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los

6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (p. 28). Igualmente, para el Plan Nacional de Desarrollo (2014) la educación es su tercer pilar, concibiéndola como el más poderoso instrumento de igualdad de la sociedad.

Finalmente, en relación al *marco legal*, la Ley 115 de 1994 en su artículo 8 señala que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás y en su artículo 17 enfatiza que el nivel de educación preescolar comprende como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis años de edad. Por su parte, la Ley 1098 de 2006 considera a los niños como sujetos de derechos, ratificando además los derechos de protección y de educación, su artículo 29 señala que “son derechos impostergables de la primera infancia (...) la educación inicial”. Por último, se crea la ley 1620 de 2013 que busca mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar desde los niveles educativos de preescolar, básica y media.

4. MARCO TEORICO

Para iniciar, se partirá de una teoría general comprendida por dos enfoques: “La educación para el siglo XXI” de Jacques Delors y la “Educación Popular”, principalmente los referentes expuestos por Marco Raúl Mejía para determinar la condición de la educación en la actualidad. Por su parte, el enfoque intermedio trabajara dos componentes: la educación para la primera infancia y la convivencia, considerada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y según Carlos Arango, respectivamente. Por último, se definirán los conceptos básicos de la investigación: la interculturalidad, la decolonización, las estrategias pedagógicas y el enfoque preventivo.

4.1 Teorías generales

4.1.1 La educación para el siglo XXI

A partir de la teoría de Jacques Delors se entiende la educación durante toda la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI, basándose en cuatro pilares: lo primero, “aprender a conocer”, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados especialmente de los avances de la ciencia. También, “aprender a hacer” para adquirir competencias que permitan la recursividad frente a los inconvenientes. Además, se trata de “aprender a vivir juntos” conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, impulsar la realización de proyectos comunes o la solución pacífica de los inevitables conflictos. Por último, “aprender a ser” ya que el siglo XXI exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio. (Delors, 1996, p. 22)

4.1.2 La Educación Popular

Al ser una perspectiva educativa busca la construcción de miradas y posturas particulares en los sujetos participantes, ya que se entiende como una educación para todos/as, sin

discriminaciones ni exclusiones, abierta y no amarrada a espacios fijos y exclusivos. Además, trabaja desde los intereses colectivos y en particular desde los intereses de aquellos grupos que viven situaciones de exclusión y opresión de las diferentes formas de poder (PEP, 2015, p.38). Por tanto, se habla de una pedagogía para la praxis que establece reflexiones sobre el acto educativo; donde el aprendizaje “no es solo cognitivo sino que es eminentemente social (...) Por tal razón, se habla de un aprendizaje situado ya que parte de una realidad variada pero se centra en la interpretación que hacen de ésta los sujetos participantes” (Mejía, 2011).

En consecuencia, la teoría de la Educación Popular orientada por los lineamientos del paradigma crítico emancipador, insta por la transformación de los sistemas educativos y reconoce como señala Marco Raúl Mejía (2011) “la necesidad de hacer posible la construcción de nuevas realidades desde el quehacer cotidiano” (p. 28) de todos los educadores. Asimismo al adoptar la Educación Popular como perspectiva educativa es necesario basarse en:

Cuatro posturas fundamentales: una postura ética de integralidad frente a las relaciones intra e interpersonales y con el medio ambiente orientadas a la dignificación de la vida humana; una postura política centrada en la indignación y movilización frente al abuso de los diferentes poderes desde el ejercicio de la ciudadanía y la realización de los derechos humanos; una postura pedagógica crítica y alternativa frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas tradicionales de interacción de los saberes desiguales; y una postura epistemológica de reconocimiento a las distintas formas de producir y gestionar el conocimiento social atendiendo a las necesidades y problemáticas del contexto. (PEP, 2015, p. 24-25)

4.2. Enfoques intermedios

4.2.1. La educación para la primera infancia

Es importante definir inicialmente el concepto primera infancia entendido como el período del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la gestación hasta los seis años en Colombia. Convirtiéndose en el periodo crucial en cuanto a maduración y desarrollo, enmarcado por cambios trascendentales en la vida física, emocional, social y cognitiva, que afectan y determinan, en gran parte, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo durante el resto de la vida. Por tanto, “al estar comprobadas la plasticidad cerebral y las enormes posibilidades de maduración y aprendizaje de los primeros años, resulta crucial hacer intervenciones oportunas para potenciar el desarrollo, lo mismo que para prevenir y resolver dificultades, en un momento tan fértil de la vida”. (MEN, 2013, p. 32-33)

Por su parte, para los lineamientos pedagógicos, esta educación es llamada Educación Inicial y es entendida como un derecho de todos los niños y las niñas a recibir una atención y una educación que potencie al máximo su capacidades y potencialidades que propicie además su reconocimiento, teniendo en cuenta que todos según el MEN (2013) “nacen en condiciones diferentes: físicas, culturales y sociales, por lo tanto es fundamental garantizar la equidad de oportunidades de desarrollo y aprendizaje desde la primera infancia, ofreciendo unas relaciones de la mejor calidad a fin de que su competencia pueda aflorar y desarrollarse para potenciar su desarrollo” (p. 35).

Incluso, para los Lineamientos Pedagógicos de Educación Inicial Nacional (2013) la Educación Inicial plantea que los niños y las niñas “no se desarrollan solos en un contacto espontáneo con el medio, los adultos y los pares, sino que estas relaciones “naturales” son las que constituyen la base para el trabajo con los niños y niñas, donde es posible aprovechar, dotar

y construir escenarios, así como propiciar interacciones” (p. 36). De esta manera, se “concibe al niño y a la niña como un sujeto integral y por lo tanto busca un desarrollo integral de todas sus dimensiones: corporal, personal social, cognitiva, estética y comunicativa” (p. 36). Para esto, parte de “la observación y escucha de los intereses y características de los niños y niñas, para proponer experiencias que acompañen y posibiliten el máximo desarrollo de estos. Se parte de la idea de que los niños y las niñas, además de ser competentes, tienen intereses y saberes y, por lo tanto, hay que trabajar con estos y a su vez ampliarlos y complejizarlos” (p. 36).

4.2.2. La convivencia

El estudio de la convivencia remite a caracterizar las formas en que las personas se vinculan entre sí, desde el nivel personal, siguiendo por niveles interpersonales cada vez más amplios, hasta la forma en que se vinculan con la vida y la naturaleza. De esta forma se entiende la psicología de la convivencia como el proceso de reconocimiento, elaboración, fortalecimiento y/o transformación de nuestros vínculos interpersonales de tal forma que hagan posible la realización de la vida. (Arango, 2001, p. 82). Se resalta además la importancia de que se avance en una dirección preventiva y educativa, que contribuya a la democratización de la sociedad y a la construcción de la convivencia. Por tanto, Arango realiza la siguiente interpretación del término convivencia:

La convivencia se refiere a la calidad de la vida resultante de las relaciones en las que nos involucramos. El preguntarnos por la calidad de las relaciones interpersonales nos remite al estudio de las formas de vincularnos los seres humanos entre sí. Pero más allá de ello, estudiar estas relaciones desde el punto de vista de la convivencia nos remite a desentrañar las relaciones con la vida en sus diferentes niveles de complejidad. (Arango, 2001, p.82)

4.3 Conceptos básicos

4.3.1 La interculturalidad

Para Rafael Saez (2006), “la meta de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual y diverso que es, teniendo en cuenta, sobre todo y al mismo tiempo, que es miembro de la humanidad”. (p. 878). Asimismo la UNESCO (2017) propone:

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa.

4.3.2 La decolonialidad

Al ser la decolonialidad estrategia, acción y meta de la interculturalidad, busca confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras a la deshumanización, el racismo y la racialización. Por eso, su meta es la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas (Restrepo, E y Rojas, A, 2010, p. 175).

4.3.3 Las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas responden a la pregunta de cómo implementar el modelo educativo en los diferentes espacios. La finalidad de estas acciones consiste en poner la experiencia de los actores educativos (estudiantes, profesores, egresados, comunidades, etc.) en

el centro del proceso educativo; el reto estratégico consiste en articular la reflexión conceptual a la vivencia práctica de los educandos. (PEP, 2015, p.50)

4.3.4. El enfoque preventivo

El modelo de prevención fue introducido en el campo comunitario a partir de la Salud Pública, retomando esta definición y aplicándola al campo de la situación de violencia y/o convivencia se afirma que los programas de promoción de la convivencia son primariamente educativos, en su concepción y realización; pues no son procesos de intervención sobre conflictos, sino que buscan el incremento de la capacidad de las personas para enfrentarse a las crisis y mejorar sus propias vidas (Arango C. & Campo, D. 2000)

5. MARCO METODOLOGICO

Teniendo en cuenta el objetivo general, se ubica este proyecto investigativo dentro del paradigma cualitativo en el cual la realidad es una construcción simbólica (intersubjetiva) que se puede describir, explicar, interpretar y transformar. Además se fundamenta en un proceso inductivo que va de lo particular a lo general y en una perspectiva centrada en entender el significado de las acciones humanas. Asimismo, es de corte crítico emancipatorio, pues como señala Carlos Vasco (1985) “busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces, liberar y emancipar” (p. 5 - 6).

Para iniciar es importante aclarar que esta investigación teóricamente se basará en los postulados de la Investigación-Acción-Participativa (I.A.P.), sin embargo, en la operación de la estrategia metodológica se hará mayor énfasis en los componentes de la investigación acción, en la producción de conocimiento y la construcción de una propuesta específica, de acuerdo con el contexto de la educación inicial y de la población objeto. Debido a que esta investigación busca la construcción de una propuesta que genere conocimientos, la I.A.P. se hace necesaria pues es una teoría del conocimiento (epistemología) y de la acción (metodología) donde la acción y/o la reflexión sobre la acción es el punto de partida para la producción de conocimientos que se orientan a la realización de acciones transformadoras de la realidad estudiada (Arango, C, 1995, p. 8).

La I.A.P se convierte en un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que este actúa; diferenciándose así de las ciencias naturales e históricas. En tanto Investigación-Acción se define como un proceso continuo de

planificación, acción, evaluación y vuelta a empezar ceñido a prácticas concretas. En este sentido tiene como objetivo cualificar y legitimar el saber popular frente al saber dominante para desarrollar integralmente la autonomía, la capacidad de conocimiento y de gestión y de autoorganización de la comunidad. De esta manera, se promueve el cambio social a través del uso del conocimiento social en la construcción de nuevas formas de solución y de manejo de los problemas comunitarios (Arango, C, 1995, p. 7-9).

Otra característica importante de la I.A.P. es que sólo se aplica a situaciones o problemas prácticos de la vida real de la comunidad, quien a través del diálogo de sus experiencias y saberes, su capacidad de análisis, su inventiva y creatividad así como su motivación logran los recursos básicos de la acción social, mejorando aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros. Es una investigación que considera a las personas, agentes autónomos y responsables, capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas (Arango, C, 1995, p.9).

5.1 Etapas metodológicas

Siguiendo en este orden de ideas, a continuación se indica la estrategia metodológica que se trabajó, en términos de etapas según cada objetivo específico planteado y los productos esperados para esta investigación. Así mismo se determinan las actividades que se desarrollaron por cada etapa y el tiempo propuesto para cada una de ellas.

Es así como el primer objetivo específico se concentró en un capítulo donde se describe la caracterización de la comunidad educativa (Tashlin, familia y grupo de primera infancia) y contiene dos etapas, las cuales buscaron:

- Etapa 1: Acercamiento a la comunidad, buscó generar una proximidad y empatía con los participantes.

Las actividades de esta etapa fueron: visita al Centro, socialización del proyecto con la comunidad, presentando: objetivos, resultados y metodología, negociación de expectativas y selección del grupo, lo anterior se realizó en dos semanas.

- Etapa 2: Caracterización de la comunidad, buscó identificar los rasgos socioculturales y demográficos de la población seleccionada.

Las actividades propuestas para esta etapa fueron: revisión documental, grabaciones, observación participante, fotografía, videos, dibujos, juegos de roles; entrevistas: estructuradas, no estructuradas, colectivas con docentes respecto a hallazgos encontrados en las actividades y sistematización de lo encontrado. Lo anterior se realizó en 3 meses y dos semanas.

El segundo producto es un capítulo donde se analizaron los comportamientos de los niños y ¿cómo estos afectaban sus relaciones con los pares?, se llevó a cabo mediante la etapa 3:

- Etapa 3: Caracterización de la convivencia, identificó las relaciones de convivencia e interacciones entre los niños.

Las actividades propuestas para esta etapa fueron: Entrevistas: estructuradas, no estructuradas, colectivas con docentes respecto a las relaciones de convivencia dentro del salón; grabación; observación; dibujos de los niños sobre actitudes de sus compañeros; taller de análisis colectivo respecto a ¿qué les gustaría mejorar?; videoforo para generar reflexión respecto a la importancia de la convivencia. Lo anterior se realizó en 2 meses.

Por último, para el tercer objetivo específico se realizó un capítulo donde se exponen la estrategia pedagógica de promoción de la convivencia social que puede ser replicable con otros grupos de primera infancia; el cual se desarrolló en la etapa 4:

- Etapa 4: Formulación de estrategias pedagógicas. Buscó realizar sugerencias, recomendaciones metodológicas en el trabajo con los niños, es decir lineamientos metodológicos.

Las actividades que se propusieron fueron: Sistematización; Análisis de los resultados; Socialización; Diálogo de saberes; Trabajo con las profesoras para mejorar propuesta; Consulta a expertos para recibir retroalimentación del trabajo realizado; Escritura de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia. Lo anterior se realizó en 2 meses.

Capítulo 1

Caracterización del contexto de la comunidad educativa del Centro de Estimulación

Sueños Tashlin

“Los contextos deben de dar cuenta de una dinámica que está afectando la experiencia, pero, sobre todo, de la interpretación que hacen los actores de su entorno, de lo que ocurre en la exterioridad y que afecta la experiencia.”
-Claudia Bermúdez Peña, 2008

Debido a las problemáticas que hoy en día se evidencian en los distintos colegios de Cali frente a la violencia escolar, se realiza en este capítulo una caracterización del grupo de transición del Centro de Estimulación Sueños Tashlin teniendo en cuenta los distintos entornos que los rodean. Por tanto, se aclara que como entorno se entiende “diversos espacios sociales, culturales e incluso físicos donde los niños y las niñas interactúan con otros y con el contexto, con capacidad de favorecer el desarrollo infantil (...) Desde la apuesta para la atención integral a la primera infancia se destacan cuatro entornos: entorno hogar, entorno educativo, espacio público y entorno salud” (MEN, 2014, p. 14-15). Es así como esta capítulo trabaja solo los tres primeros entornos con el fin de describir las relaciones de convivencia que en ellos se dan, los cuales se desarrollaron en tres apartados compuestos por el espacio público: la comuna y el barrio, el entorno educativo y las relaciones interpersonales de los niños y niñas⁵.

Teniendo en cuenta los componentes del servicio de Educación Inicial en el marco de una atención integral, se partió de algunos elementos del diagnóstico situacional del POAI propuestos por el ICBF, con el fin de hacer visibles los entornos y sus características, los actores, el tipo de relaciones y articulaciones de lo identificado con la atención prestada en el Centro de

⁵ El presente documento se realizó con perspectiva de género, sin embargo se usará la palabra niño refiriéndose a ambos géneros con el fin de cuidar la concordancia del texto.

Estimulación. Se destaca que para la descripción del espacio público se utilizaron únicamente los sectores indispensables para atender y promover el desarrollo integral de la primera infancia, como lo son el sector salud, educación, recreacional y por motivo del tema de convivencia se hablará un poco acerca de la seguridad de la comuna.

Es así como el Centro de Estimulación Sueños Tashlin se encuentra ubicado en el barrio el Refugio, localizado en la comuna 19 al suroccidente de la ciudad de Santiago de Cali; según el Plan de Desarrollo del Municipio de Cali 2008 esta comuna concentra el “4,8% de la población total de la ciudad en un área que corresponde al 9,4% de la ciudad lo cual implica una de las densidades más bajas de la ciudad. Lo anterior, se debe a que cuenta con la mayor concentración de estratos 4 y 5 en esta comuna y a los grandes espacios de zonas verdes y deportivos con los que cuenta. Además tiene una “cobertura del 100% en los servicios de acueducto y alcantarillado, del 97% en energía, del 54% en gas natural y del 96% en los servicios de aseo”.

Respecto al sector salud el mismo Plan (2008) señala que posee “12 centros de atención entre hospitales y clínicas. El mayor número en comparación con el resto de comunas. En relación al sector educativo en la comuna 19 asistían, para el 2005, un total de 21.638 estudiantes matriculados a 127 establecimientos educativos”. De este total, “se encontraban matriculados en el nivel preescolar un 9,6% en 64 instituciones educativas; que para el total de los niños y niñas entre 3 a 5 años, solo el 84,4% asisten a un establecimiento educativo de preescolar”.

Por su parte el sector educativo la comuna 19 el Plan de Desarrollo de Cali señala que presenta desvío de recursos y corrupción administrativa lo que ha provocado el deterioro de las plantas físicas, dotaciones, mobiliario y equipos de las instituciones educativas. También, las instituciones educativas no responden a las demandas de la población escolar, y se presenta una descontextualización del Proyecto Educativo Institucional -PEI y de los Proyectos Ambientales

Escolares –PRAES. Igualmente, la reforma laboral ha promovido el acceso al aparato escolar de profesionales sin perfil docente, con poco conocimiento en sistemas, bilingüismo, tecnologías y actividades que permitan la ocupación del tiempo libre. Esta situación ha provocado ausentismo y deserción escolar, difícil acceso de los jóvenes al mercado laboral y a las universidades, y en términos generales, deterioro del tejido social según el Plan de Desarrollo (2008, p. 17).

Asimismo, en la comuna 19, existe poca solidaridad y apoyo al ciudadano en temas de seguridad, lo que se evidencia en el temor de la comunidad a denunciar los delitos, en la inexistencia de programas de cultura ciudadana y seguridad, y en el desconocimiento de la comunidad de sus derechos y deberes para exigir el debido cumplimiento del código de policía (2008:17). En la zona se presentan deficientes mecanismos y puntos de recepción de denuncias; insuficientes recursos tanto humanos como económicos destinados a las instituciones que velan por la seguridad; carencia de programas anticorrupción al interior de los estamentos relacionados con la seguridad ciudadana; ausencia de un plan de seguridad y convivencia, y respuesta tardía por parte de los miembros de la policía al llamado de la comunidad según mismo Plan (2008, p. 17). Lo anterior ha generado violencia y agresividad entre la comunidad, incremento en la accidentalidad en conductores y transeúntes, homicidios, hurtos y altos indicadores de inseguridad debido especialmente por la gran cantidad de zonas verdes como lo señala un estudio de geolocalización y frecuencia realizado por la Policía Metropolitana de Cali (El País, 2016).

Siguiendo en este orden de ideas, El Refugio es un barrio estrato 4, ubicado en un sector tranquilo, solitario, rodeado de casas grandes y de buena fachada, cuenta con zonas verdes, parques y muchos árboles en cualquier calle del sector. En la mañana la mayoría de su población sale a hacer deporte y en algunas ocasiones los colegios y jardines llevan a los niños a estos espacios que se encuentran en buen estado, sin embargo actualmente cuentan con la presencia de

la policía a petición de la comunidad, pues estos creaban espacios para la delincuencia que evitaban la apropiación del lugar por parte de los niños y las niñas. Finalmente se ha visto afectado recientemente por la inseguridad en horas de la noche y el ruido que ha generado la implementación de restaurantes y bares en toda la carrera 66.

Es así como el Centro de Estimulación se ubica en una esquina de una de las calles principales del barrio, es una casa grande de dos pisos, la cual ocupa la mitad de una cuadra, siendo así un amplio terreno que proporciona condiciones pertinentes y de calidad, pues cuenta con ambientes seguros, protectores y acogedores, ya que los salones no se encuentran cerrados sino que cuentan con amplios ventanales, permitiendo así la ventilación y buena iluminación, asimismo en todas las paredes hay murales coloridos y en buen estado, los cuales representan a niños en diversas actividades como el juego y tienen mensajes como “el juego y las vivencias son las puertas que inauguran el saber”, “dime y olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Para la consigna de exploración del mundo cuenta con una huerta, mascotas como patos con los cuales han evidenciado el crecimiento de los mismos, hay una cocineta del tamaño de los niños para realizar distintas recetas. Para el juego, el lugar favorito es el gimnasio, por sus colchonetas y piscina de pelotas, hay además dos patios grandes, el primero lo utilizan todos los niños y niñas del Centro, excepto transición, cuenta con pequeños árboles y juegos, el segundo es para transición y es una cancha pequeña de fútbol con un árbol. La piscina es para los niños que se quedan todo el día. Es este pues, “un espacio con condiciones de seguridad, salubridad y dotación, con ambientes acogedores y amigables especialmente diseñados y organizados para ejecutar acciones de forma planeada e intencionada para las niñas y niños organizados por grupos según sus características de desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje” (MEN 2014: p.23) como lo estipula el MEN.

El Centro de Estimulación Sueños Tashlin debe su nombre a Frank Tashlin quien dio comienzo a la literatura infantil contemporánea y en el cual su apellido en forma de acróstico encierra los aspectos que permanentemente busca el Centro en su trabajo (Ternura-Amor-Sensibilidad-Habilidades-Liderazgo-Inteligencia-Nobleza); entienden además la estimulación como aquello que permite que el niño pueda ir ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea, y al mismo tiempo experimentar gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo.

Luego de esta descripción del entorno educativo en su espacio convencional donde la interacción con otros y otras en este entorno, favorece la vivencia de conocimiento y respeto hacia los demás, la construcción e interiorización de normas y la convivencia. Es importante aclarar que para poder explicar la convivencia social dentro del grupo de transición, se hace indispensable primero aclarar qué entiende Tashlin en relación a la educación inicial, es decir sus estrategias pedagógicas, dimensiones del desarrollo infantil, actividades rectoras, ambientes de aprendizaje, relaciones con las familias y el rol del agente educativo.

Según el PEI del Centro la “primera Infancia es el despertar mágico y maravilloso ya que, es la base fundamental sobre la cual se gestan los primeros pasos para la independencia, la socialización y el conocimiento” (PEI, 2012:p. 5). Asimismo señala que “atender a la primera infancia es de vital importancia ya que el hacerlo en la forma adecuada disminuirá la desigualdad social, garantizará el acceso y permanencia en el sistema educativo e indiscutiblemente impactará positivamente en los procesos culturales y sociales de nuestro país” (PEI, 2012, p.5).

Es así, como el enfoque pedagógico y las estrategias pedagógicas están dirigidas a responder de manera clara por el desarrollo de la sensibilidad y del pensamiento del niño. Se desarrolla

primero con un proceso de inducción a los padres de familia⁶, luego un proceso de adaptación y posteriormente unas estrategias pedagógicas que guían las labores de formación de los distintos grados. Se puede mencionar que en el grado transición, por ejemplo cuando los niños y niñas asisten a la sala de “aprestamiento” donde desarrollan las competencias básicas correspondientes a cada nivel; en este programa se encuentra unas unidades a trabajar y es de esas unidades donde se comienza a realizar el trabajo por proyectos, el cual señala el PEI es fundamental porque es donde verdaderamente se encuentran las grandes emociones de los niños, es allí donde se despierta en los niños su sensibilidad por el mundo que les rodea y es donde es posible acceder al mundo del conocimiento.

Por su parte las dimensiones del desarrollo infantil las entienden como una secuencia ordenada de cambios tanto en lo físico como en lo psicológico, esto implica no sólo un aumento cuantitativo sino también cualitativo. Existen unos factores internos que influyen en el desarrollo como la carga hereditaria y unos factores externos como la educación y es en esta variable ambiental donde se proponen intervenir, identificando las características hacia donde avanza el desarrollo del niño y saber cómo actuar pedagógicamente pues “la nueva concepción del desarrollo y las competencias son entendidas como el conjunto de adquisiciones para que niños y niñas “saber hacer”, “poder hacer”, y así movilizar conocimientos” (PEI, 2012, p. 7). En este sentido, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del desarrollo, se practica en el caso de la dimensión corporal actividades como la imitación onomatopéyica y de expresión corporal; a través de cuentos trabajan la dimensión comunicativa, sin embargo se encontró que para el caso de transición solo se leyó un cuento al ser el objeto principal de un proyecto. La dimensión estética se observa en la preparación de presentaciones y la cognitiva fue trabajada arduamente

⁶ El termino padres de familia hará referencia a madres, padres y acudientes, para cuidar la concordancia del texto.

por la maestra a través de distintas actividades. Por último, en la dimensión personal-social la docente siempre resaltaba a los niños que eran capaces de realizar cualquier cosa, la importancia de la autonomía para prepararse para el colegio, pues allí las maestras no los ayudarían.

En Tashlin se da gran importancia a las actividades rectoras, uno de los mensajes de los murales dice “aquí el juego, el arte, el cuento y la vivencia ocupan un lugar importante”, en el PEI estos pilares se mencionan cuando habla de los diversos espacios del Centro como el parque o gimnasio para ser practicados. Además se resalta que los ambientes de aprendizaje están adecuados para las diversas actividades, sin embargo los materiales educativos como pinturas, hojas, libros no se encuentran a la mano de los niños y niñas.

En cuanto a las relaciones entre las familias, el PEI señala que “es de gran importancia conocer el medio familiar, saber cuáles han sido los criterios, costumbres, las necesidades, los objetos, afectos y actividades que hasta el momento los niños han disfrutado, y descubrir las herramientas que poseen los padres como educadores en el hogar” (PEI, 2012, p. 8). Sin embargo señala además que le preocupa la poca participación de los padres por ejemplo para construir el manual de convivencia o la poca asistencia a la escuela de padres, podría ser porque en su PEI hace la distinción de que “Sueños Tashlin, está llamado a apoyar al padre trabajador y profesional brindándole a sus hijos un entorno con las condiciones que favorezcan su desarrollo integral” (PEI, 2012, p. 5).

Finalmente en el rol del agente educativo se encuentra que hay una docente encargada de cada grupo y solo en el grado sala cuna hay un ayudante adicional. Todas son mujeres y cada una de ellas es profesional en primera infancia, deben de planear los cuatro proyectos que trabajan en el año a través de una indagación previa con los niños y sus respectivos acudientes frente a los intereses que ellos tienen, tanto estos como los planes semanales son revisados por la directora.

Sin embargo, hace falta profesionales en psicología, nutrición y enfermería, ya que es la directora la que cumple el rol de psicóloga en casos particulares.

Las relaciones interpersonales de los niños y las niñas

Luego de haber aclarado el enfoque pedagógico que maneja Tashlin en relación a la primera infancia, se hace necesario por último realizar la descripción de la relación de los niños y niñas de transición con su contexto y sus relaciones interpersonales, completando así la caracterización de las relaciones de convivencia. Se hace además, una breve mención de la relación de los niños con el contexto familiar, debido a que para la Educación Popular, este se consolida en un eje principal para la categoría de análisis, ya que en el comportamiento de los niños influyen muchos aspectos y este es de vital importancia.

De esta manera en cuanto a las condiciones de vida, es indispensable que haya una relación fuerte entre familia, comunidad y redes sociales; por tanto se buscó analizar la influencia del contexto en la vida familiar. Sin embargo, dicho propósito no se logró al no tener interacción con las familias, según indicación de la directiva de Tashlin debido al estrato socioeconómico de los padres. Por ello, este punto cuenta solo con la información suministrada por los niños en un mapa parlante y una entrevista realizada a la docente encargada, quien indicó que Sueños Tashlin, recoge el contexto a través de la ficha de matrícula, en la cual se piden todos los datos necesarios de cada niño y que al momento de realizar los proyectos, ellos participan, principalmente ayudando cuando el proyecto ya está en marcha.

Para iniciar, el salón de clases del grado transición es espacioso, tiene tres mesas largas, en las cuales caben 4 niños por mesa. No es un salón completamente cerrado, dos de las paredes desde la mitad para arriba, son abiertas; los niños no alcanzan a ver porque son más pequeños, pero esto permite que entre el aire. Tiene un largo tablero de los borrables y a la altura de los niños.

Hay un armario para guardar los materiales y otras repisas, los niños solo pueden tomar de estos muebles su cartuchera o cuadernos cuando les indiquen o algún material si la profesora lo necesita. Cuenta con un baño y lavamanos de niños.

En cuanto a los participantes, es importante aclarar lo siguiente: la directora de grupo no puede tener menos de 10 niños, por tanto al inicio de la observación había 10 niños (3 niñas y 7 niños), de los cuales dos se retiraron y en consecuencia a mitad de año ingresaron al salón de transición dos niños del grado jardín, debido a que la titular debía de adaptarlos a transición para que pudieran cumplir con el límite de niños asignado. Así, el grupo base estuvo compuesto por 3 niñas y 5 niños. La siguiente tabla relacionará la composición familia y los gustos frente a su contexto. Para proteger la identidad de los niños y niñas se utilizaran seudónimos.

Tabla 1. Caracterización niños de transición.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	COMPOSICIÓN FAMILIAR	LO QUE MÁS LE GUSTA DE SU ENTORNO
Samuel	Vive con su madre. Cuando él tenía 2 años, su padre fue asesinado por robarlo, señala la docente encargada.	Le gustan los parques y las casas voladoras.
Simón	Vive con mamá y papá.	Le gustan las flores y pasear sus perras, las cuales son un poco agresivas. Dice que tiene dos casas: una donde duerme y otra donde se queda esperando a sus acudientes.
Jonathan	Vive con mamá, papá y hermana de 6 años.	Resalta que vive en unidad con dos piscinas y que vive en una casa de tres pisos. Le gusta montar columpio, la naturaleza,

		las flores y el carro.
Viviana	Vive con mamá y papá.	Tiene un perro el cual quiere mucho y viaja mucho donde sus familiares.
Leonardo	Vive con mamá y papá. La docente señala que el padre es de avanzada edad y la madre tiene una edad entre los 30.	Le gustan las patinetas eléctricas, el columpio, el sol y los tiburones.
Lorena	Vive con mamá y papá. Tiene dos hermanas mayores y dos hermanos que no viven con ella, uno de ellos está en Buenaventura, el otro tiene 4 años.	Manifiesta que no le gusta nada, pero al dibujar pinta sus uñas, pues siempre están pintadas. Dice que le gusta pasear su perro.
José	Vive con mamá, papá y hermana menor, la cual también estudia en el Centro. Siempre lo acompaña una enfermera tanto en el Centro como en la casa, ella le ayuda en todas las funciones que él debería realizar, como lo es la alimentación, los movimientos, etc. La EPS cambia mucho a la enfermera y esto genera en José procesos de adaptación constantes, los cuales algunas veces no son positivos.	Tiene parálisis cerebral y no puede caminar ni hablar claramente. Le gusta la cocina, la estufa, la nevera y quiere ser bombero.
Verónica	Vive con mamá, papá y un hermano. Ella es afrodescendiente y vive en una casa campestre.	Tiene 3 perros y dos gallos, su casa es grande.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del mapa parlante trabajado con los niños transición.

En la tabla se evidencia que todos los niños del jardín viven cerca en barrios estrato 4 y 5. La mayoría vive con su mamá y papá, a excepción de Samuel. Tanto la madre como el padre trabajan. Esto influye en el desarrollo de los niños pues una de las quejas de la docente era que los padres no hacían el acompañamiento adecuado con los niños pues no hacían las tareas ni participaban en las actividades que los convocaban.

Por su parte, en cuanto a las relaciones entre los niños del grupo se encontró respecto al lenguaje sus conversaciones cotidianas se basan en juegos, salidas, lo que comparten con la familia, videos, lo que ven en televisión. También señala la profesora “cuando tienen problemas o dificultades en la casa se ve reflejado en el salón pues cuentan esas cosas y se evidencia en la parte personal, en el comportamiento y es allí donde la docente empieza a hacer un acompañamiento”. Se destaca además que los niños no utilizan groserías, sin embargo, cuando buscan un lenguaje no apropiado utilizan palabras como “pedos”, “popo”, “eres un bebe”; cuando desean describir algún comportamiento inadecuado de sus compañeros indican claramente que es lo que no les gusta: “Teacher Alejandro se salió del salón”, “Leonardo no hace caso”, etc. Por su parte los mensajes del jardín señalan que el niño es el centro del aprendizaje “su hijo es el protagonista de una nueva generación que esta por despertar” También tienen un mural que indica “el juego y la convivencia son las puertas que inauguran el saber”.

Respecto a las formas de afecto, la docente utiliza palabras como “mi príncipe”, “mi princesa”, “el rey José” y la que más usa para referirse a ellos es “amigos”. Normalmente busca que cada uno logre hacer sus actividades y cuando la realizan les felicita, diciendo “muy buen trabajo”, “si ves que tú eres capaz”; por el contrario cuando ellos no hacen caso, la docente les hace un llamado de atención, nombrando quienes están portándose bien y quienes no, les dice

“no estoy de acuerdo con la actitud de...”. Entre los niños no son comunes las manifestaciones de afecto, normalmente lo hacen en el juego si hay alguna indicación de abrazar a alguien.

Los juegos casi siempre son dirigidos e individuales, pues la maestra busca medir el aprendizaje de cada niño, el único tiempo que tienen para juego libre es corto y lo realizan dentro del salón o en la cancha del lado o gimnasio, no es permitido jugar en el parque que tiene más juegos ni dentro de la caseta de niños si no hay una actividad programada allí. Cuando realizan juegos, es notable que juegan niñas con niñas y niños con niños, las primeras juegan normalmente a la cocina, al papa y a la mamá (juego en el que participa un niño), a imitar animales, etc.; los segundos juegan a superhéroes, a empujarse, correr mucho y ocasionalmente a golpearse. Se integran cuando juegan a la “lleva”, policías y ladrones, al lobo y aquí es donde participa usualmente José.

En cuanto al liderazgo, hay niños líderes positivos y negativos, en el primer caso la docente indica que líder positivo es Samuel porque “él es el que quita, lleva y trae”; por el contrario los líderes negativos son Leonardo y Simón que hay que llevarlos porque no puede compartir, que quieren manipular el grupo y Lorena porque tampoco le gusta compartir, ni dejar que compartan o jueguen si ella no quiere. La profesora siempre busca organizarlos de forma estratégica para que un niño líder acompañe en el proceso de aprendizaje a aquellos que se quedan atrás. Lorena siempre busca jugar con Verónica sin Viviana, pues no le gusta compartir la amistad con ella, sin embargo cuando Verónica no está juega con Viviana.

Por su parte en cuanto a las relaciones con las educadoras, la mayoría vienen desde pequeños al jardín y conocen a las docentes y su trato con ellas es muy cordial. La titular es paciente y atenta con los niños y las niñas, al hablarles lo hace normalmente a la estatura de ellos, es decir agachándose; cuando algún “amigo” no hace caso, le dice delante de todos cual es la actitud que

no le gusta y le pregunta si está de acuerdo en lo que ella está diciendo o no; si el niño no hace caso ella lo deja hasta que se le pase. Siempre utiliza premios para el buen comportamiento y si alguien hace mal algo, le da la oportunidad, pero si ella ve que no hay esfuerzo los castiga sin juego. Con los y las acudientes se comunica muchas veces por whatsapp, enviándoles también fotos de las actividades. La profesora tiene un hijo con la misma condición médica de José y se muestra bastante atenta y comprensiva con él, siempre busca integrarlo y que los niños se integren con él.

Respecto a las relaciones de género, las relaciones interculturales y las relaciones interétnicas, en la primera se evidencia que los niños desprecian las actividades de las niñas, pues dicen por ejemplo “tal amigo le gusta el ballet, es una niña” o no quieren recibir cartulinas rosas o pintar con color rosa, mucho menos sentarse en una silla rosada. La docente a veces acrecienta esta diferencia pues le pide a los niños que dejen jugar a las niñas sus juegos o no las separa para que cada una quede en una mesa con niños. En cuanto a las relaciones interculturales solo está Verónica quien es una niña afrodescendiente, pero que no se identifica como tal, pues al momento de colorear dice que ella se pinta de rosado porque sus palmas son rosadas. No se evidencia un trabajo de autoreconocimiento.

En las relaciones entre los profesionales de apoyo y los niños, en el salón está la enfermera de José, la cual está todo el tiempo con el niño y casi no se relaciona con los otros niños. Por otro lado, el jardín tiene una profesora de inglés, la cual es estricta, a veces está presta a escuchar los comentarios de los niños pero siempre busca la corrección; no le gusta que corran, que griten, que no hagan las actividades que planea.

En cuanto a las actividades rectoras para el arte la docente tenía el limitante de estar sola y esto le generaba estrés pues preparar la actividad para el grupo no era fácil, ya que repartir los

materiales, estar pendiente de que no se ensuciaran era dispendioso. En relación a la literatura, los libros se guardan en la oficina de la directora, no están al alcance de los niños y durante el año lectivo no se utilizaron buenos libros de literatura infantil y en todo el año se leyeron 3 libros; se recomienda promover más el amor a la lectura con materiales de calidad. Para la actividad rectora del juego, se evidencio que a pesar de que la docente tenía muy buena creatividad para realizar juegos, los niños muchas veces se sentían sofocados, angustiados, pues estos les exigían normalmente procesos mentales que durante todo el día habían ya hecho, enfocando así el juego más al aprendizaje que al disfrute del mismo. Un aspecto negativo es que el único lugar de juego del descanso era el patio de futbol y no podían participar de los otros espacios que tenían juegos ya que era de los más pequeños. En cuanto a la exploración del medio en el Centro se encontró que sí se preocupaba porque los niños tuvieran espacios para nuevos de aprendizaje.

En conclusión, se encontró que Sueños Tashlin entiende la convivencia como aquello que permite seguir una serie de normas contenidas en el Manual de Convivencia de la institución, concebidas en una serie de prácticas y normas que deben ser asumidas de forma individual y colectiva para la adecuada interacción de los distintos actores que conforman la relación: Institución Educativa-Niños-Padres de familia-Comunidad. Asimismo, aunque dicho manual relacione lo propuesto en la nueva Ley 1620 de 2013, se encuentra que no hay acciones educativas pertinentes que generen un óptimo trabajo de prevención contra la violencia social; ya que la convivencia y su correcto agenciamiento al interior permite una adecuada construcción de vínculos que favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas haciendo responsable a todos y todas de la construcción permanente de procesos que no solo recaigan en la institución pues la convivencia es “el proceso de reconocimiento, elaboración, fortalecimiento y/o transformación

de nuestros vínculos interpersonales de tal forma que hagan posible la realización de la vida”.

(Arango, 2001, p. 82).

Capítulo 2

Análisis del comportamiento de los niños y niñas que afectan sus relaciones de convivencia

“el sentido de la educación es recuperar la armonía fundamental humana que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo, (...) para esto hay que aprender a mirar y a escuchar sin miedo, a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento (...) debemos vivir el educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros”
(Maturana, 2001).

Al ser la primera infancia el periodo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional para la construcción de identidades, donde empiezan a establecer sus referentes del mundo y a identificar sus emociones a través de las habilidades sociales que van adquiriendo con los otros y las otras que ya no son sus familiares; este capítulo analiza a partir de la caracterización del grupo de transición, cómo la construcción de la subjetividad en la niñez puede llegar a generar estrés infantil debido a los distintos ritmos de vida que hoy deben sobrellevar y que en un grado mayor puede desencadenar en agresión infantil, trayendo a futuro en el ámbito escolar consecuencias como bullying o violencia escolar.

Se aclara que al ser este un trabajo en primera infancia no se habla de violencia o bullying, sino que el término que se trabaja es estrés infantil, ya que se orienta el análisis en la ruptura de las relaciones sociales de los niños y las niñas, las cuales afectan la convivencia del grupo. Este capítulo se presenta en cuatro momentos: el primero sensibiliza frente a la importancia de identificar las emociones de los niños, el segundo analiza según las causas del estrés, la tensión

que presentan los niños del grado transición, el tercero describe la agresividad del grupo y por último se generan las respectivas conclusiones de este apartado.

Para iniciar, es importante mencionar que los procesos sociales y culturales son el soporte del proceso de formación y desarrollo de un sujeto, por ello lo que un niño debe llegar a conocer, las capacidades que necesita adquirir y las dificultades que debe resolver, difiere según los contextos y sociedades. De esta manera, la cultura afecta, el aprendizaje, las prácticas educativas y los modos de atención y crianza que reciben los niños. En este sentido, una parte muy importante del desarrollo emocional está relacionada con la evolución de la identidad del sujeto y por ello se hace indispensable aprender a identificar las emociones de los niños para poder acompañarlos en este proceso.

Las emociones en la primera infancia

El niño experimenta muchas emociones en su vida cotidiana relacionadas con las situaciones que viven; un elemento esencial de la competencia social es la eficacia para expresar y comprender sus emociones, ya que intervienen de modo decisivo en la vida del niño. Las emociones y sentimientos en la primera infancia tienen un papel fundamental al ayudar a construir entornos afectivos que propagan todo lo que haya a su alrededor, de tal manera que las experiencias personales de los niños se convierten en fuentes de aprendizaje y lo más importante es que dotan a los pequeños de unos recursos que les van a acompañar a lo largo de su vida (López: 2011,11).

Para poder hablar de educación emocional se necesita saber ¿qué es una emoción? y ¿qué implicaciones para la práctica se derivan de este concepto? “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2003, p. 12). La educación emocional es un proceso educativo, continuo

y permanente, que pretende potenciar el desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y aumentar el bienestar personal y social. La educación emocional se hace necesaria ya que hoy en día muchos jóvenes se encuentran implicados en comportamientos de riesgo, como la baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, suicidio, entre otros, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención. Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; entre otras (Bisquerra. 2003).

En los primeros años de vida el niño no sabe cómo controlar sus emociones, al expresar por medio de acciones, como el llanto, lo que genera una reacción muchas veces negativa del adulto que no entiende su lenguaje no verbal. De esta manera, uno de los objetivos principales en primera infancia es el óptimo desarrollo de las capacidades emocionales, entendiéndolas como el desarrollo afectivo que presenta el niño para construir conocimiento; habilidades y actitudes que le ayudan a ir tomando conciencia de las mismas, aprendiendo así a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto.

Es así como en el grupo de transición se observó que los niños ya empiezan a dominar la inhibición y la atención, lo cual les permite adquirir un mayor desarrollo de la autorregulación emocional. Un ejemplo de la autorregulación de los niños se dio en un día lluvioso cuando una mariposa aterrizó en la mano de Leonardo, quien asombrado la tomó por sus alas y quiso dejarla en una hoja que flotaba en un charco de agua, pero al ser interrumpido por la maestra, quien le indicó que debía regresar al salón y continuar con su trabajo; luego de vacilar, entristecido suelta

la mariposa y regresa al salón”. El adulto que en este caso era la maestra, tenía que mantener el control de los niños, estos debían mantener concentrados, callados y sentados, lo cual muchas veces generaba tensión entre la maestra y los niños por la diferencia de intereses o deseos de los mismos. Otra de las labores de la docente era ayudarles a resolver o negociar los conflictos que se generaban en las relaciones con los compañeros, lo cual muchas veces no obtenía un óptimo resultado debido a que casi siempre se tenía una preconcepción del comportamiento de los niños y esto evitaba que fuera imparcial al momento de juzgar entre los conflictos que se generaban.

En este sentido, la siguiente tabla identifica algunas de las emociones más marcadas que se encontraron en el grupo, ejemplificando cada una con una situación vivida con los niños en el salón y analizando cómo estos las manifiestan de una forma verbal y no verbal que les permitía expresar cómo se sentían al respecto:

Tabla 2. Emociones de los niños y niñas.

EMOCIÓN	SITUACIÓN	EXPRESIÓN VERBAL	ACTUACIÓN NO VERBAL
Alegría	La docente da la instrucción de hacer un dibujo para el día de la madre.	Niño 1: “Mira teacher que lindo me quedó mi dibujo”.	El tono de la voz es efusivo y fuerte, abre sus ojos grandemente y sonríe al expresarse. Para su dibujo ha utilizado todos sus colores.
	La docente dice en voz alta que después de la lonchera irán al gimnasio.	Niño 2: Hace balbuceos pues él no puede hablar por su condición clínica (derrame cerebral).	Empieza a moverse de un lado a otro en su silla, sonriendo, abriendo grande los ojos, su cara se ilumina y empieza a balbucear.
Afecto	La docente pide a los amigos que muestren sus tarjetas del día de la familia.	Niño 3: “A mi mama le va a encantar la tarjeta que hice porque ella me quiere mucho”.	Con una mirada pensativa al mirar su tarjeta, el niño hace esta exclamación y aprieta fuertemente el lápiz con el que estaba escribiendo.
	Al comer la lonchera y hablar de	Niño 4: “Niño 3 es mi mejor amigo”	Mira fijamente a Niño 5, con seguridad al hablar y le

	sus programas favoritos de televisión.		pregunta a Niño 3 si es verdad para que Niño 5 escuche la respuesta por parte de él.
Tristeza	La docente les promete ir al gimnasio luego de comer, pero luego le informan que no pueden utilizarlo pues otro grado lo utilizará durante ese tiempo.	Niño 4: “Hoy no podemos ir al gimnasio porque está ocupado”.	Se encuentra callado y pensativo, luego hace esta exclamación y se aparta del grupo.
	La docente le dice a Niña 6: ¿Que te sucedió en la oreja?	Niña 6: “Tengo la oreja hinchada porque me pico un zancudo y me duele mucho, pero mi mamá dijo que debía venir y estoy triste porque no quiero estar aquí”.	Todo el tiempo mantiene su mano en la oreja porque le pica, trata de no hacerlo porque su mamá le dijo que le dolería más, sin embargo su malestar persiste, tiene cara triste, ojos llorosos y dice que no puede participar de las actividades.
Miedo	Uno de los niños accidentalmente riega la pintura en la blusa de Niña 6.	Niña 6: “Mi mamá me va a pegar porque me regaron la pintura en la ropa”.	Está llorando, no se quiere calmar, su mirada está en el vacío, no quiere que la consuelen.
Vergüenza	Hay una presentación de un proyecto final, donde asistieron todos los papas y mamas.	Niño 5: “No quiero salir a actuar”.	Está disfrazado, su mama lo persigue para que actúe, pero el sale del recinto callado y no quiere mirar a su madre, desde un lugar distante observa cómo sus compañeros actúan.
Frustración	En una actividad propuesta por la docente.	Niña 7: “Pero es que yo no quiero hacer eso, yo no sé contar, no me gusta escribir”.	Con mirada muy enojada, se queja y dice que ella no es capaz, la docente le dice que no sea perezosa, pero Niña 7 no quiere contar, se ofusca al ver que los otros han podido resolver el ejercicio y ella no.
Ira	En la hora del recreo.	Niña 8: “Lorena nunca quiere compartir conmigo”.	Frunce el sueño, mira fijamente su hoja de papel, su voz es ronca y dice que Niña 6 nunca quiere compartir, ni dejarla jugar

Fuente: Elaboración propia a partir de observación del salón de transición.

Se encontró además, que los niños logran identificar con mayor exactitud las emociones positivas y negativas de las personas, principalmente a través de las expresiones faciales y el tono de voz. En este sentido, se hace indispensable que el adulto se autoexamine y analice cómo debe ser su actuar frente al niño, pues su actitud puede afectar o no las emociones de los niños. La maestra muchas veces comentaba, “estoy triste por una situación familiar que me sucede y muchas veces se me hace difícil disimular frente a los niños, pues ellos saben cuándo uno no está bien y vienen y le preguntan a uno qué le sucede”.

En ese sentido, aunque es un avance importante el poder aprender a autorregularse, el manejo inadecuado de estas emociones por parte del niño o del maestro al no saber comprender, puede desencadenar en estrés infantil, generando así rupturas en sus habilidades sociales. Por tanto, a continuación se define el término estrés infantil y sus distintas manifestaciones en los niños.

El estrés infantil

Según Kostelnik “(...) el estrés impone una exigencia excesiva -algo nuevo o diferente- que obliga a utilizar las reservas de energía en un nivel mayor del que normalmente requieren los sucesos ordinarios de la vida” (2009, 128). El estrés no siempre es dañino, específicamente en el caso de la infancia un nivel moderado los motiva para adoptar una conducta más madura o les advierte el peligro en determinadas circunstancias. Sin embargo, crecer en este mundo moderno se hace para los niños cada vez más difícil, pues ha habido una profunda transformación en todo lo que a él le concierne. Algunos cuentan con menos apoyo por parte del adulto, quien hoy en día tiene tantas ocupaciones que absorben su tiempo; para algunos padres o madres los hijos son una carga o un obstáculo en su realización personal; para otros que se divorcian y raramente los ven, los hijos se han convertido en un pasivo económico, por lo que muchos se sienten presionados

por crecer más rápido. Todo esto ha generado que a un número cada día mayor de niños se les administren medicamentos para tratar conductas consideradas problemáticas; también es frecuente quienes reprueban, y quienes presentan problemas psicológicos y emocionales (Kostelnik: 2009, p. 159).

Hoy en día se conocen mejor los efectos a corto y largo plazo causados por el estrés, como lo son las enfermedades, los trastornos de conducta y el aumento en la vulnerabilidad psicológica. En este sentido, mediar desde la primera infancia contra las actitudes negativas que pueda producir el estrés se hace necesario, especialmente desde el comportamiento que tiene el adulto frente al niño, ya que los niños observan desde pequeños cómo se comportan bajo presión las demás personas y es así como aprenden a enfrentar el estrés, incorporando dichas conductas a través de la práctica habitual. Por tanto, es necesario aprender a evidenciar estas características en los niños para poder entrar a transformar junto a ellos estas actitudes que a futuro pueden ser dañinas. Pues cuando los patrones de enfrentamiento son positivos y útiles, se convierten en recursos que acompañarán al niño toda su vida, pero cuando son negativos les imponen mayores exigencias, haciéndolos así más vulnerables al estrés.

Así pues, lo que se busca es eliminar o modificar el estrés excesivo en la vida del niño y enseñarles técnicas para controlar el estrés positivo antes que aprendan los patrones negativos y, claro está, antes que los efectos del estrés empiecen a deteriorarlo física y psicológicamente (Kostelnik, 2009, p. 159). A continuación se analizan cuatro causas de estrés que afectan directamente la infancia, ejemplificando con situaciones encontradas en la observación del grupo:

Estrés en la familia

La familia es el contexto socializador por excelencia, del carácter del padre y la madre, de su forma de compartir experiencias con sus hijos, de la interpretación que hacen del mundo y de las reglas y normas sociales que construyan va a depender el desarrollo progresivo de capacidades sociales en los niños, esto es, las relaciones de empatía con los demás, las reglas morales y éticas, su comprensión y respeto a los derechos del otro, incluido el conocimiento de los propios. No obstante, no siempre el contexto familiar es ideal para el desarrollo de los niños, y no siempre el niño crece dentro de un hogar. En tal sentido, hemos identificado algunos factores relacionados con la familia que generan estrés en los niños.

En efecto, la principal causa de estrés infantil es la separación o divorcio. Este aspecto, al ser una de las experiencias más terribles y traumáticas para un niño, puede generar en ellos soledad, rompimiento de vínculos con sus hermanos, compañeros, vecinos, jardín y mayor dificultad para mantener relaciones significativas. Debido a que el niño pequeño es incapaz de conceptualizar este evento, gran parte de la tensión radica en que él ignora el significado del divorcio para su seguridad y por ello suele apegarse fuertemente al progenitor con el que se queda por miedo al abandono, a veces llora intensamente porque no quiere ir al jardín, pues no quiere perderlo de vista (Kostelnik: 2009, p. 160-164).

El pensamiento infantil en las primeras etapas de la vida tiende a ser egocéntrico y suelen sentirse culpables de lo que ocurre en la vida familiar. Algunos creen que causaron la separación por algo que ellos hicieron. Además, los problemas del niño se aumentan cuando los padres no logran reestructurar exitosamente la vida familiar luego de divorciarse.

Este fue el caso de Simón, quien estuvo aproximadamente unos 4 meses en el salón de transición y luego se trasladó de ciudad. Vivía solo con su mamá y su expresión habitual era “no quiero venir al jardín, quiero estar con mi mamá”, nunca quería estar dentro del salón, cada vez

que podía salirse lo hacía, lloraba todo el tiempo, se tiraba al piso, no participaba de las actividades. Un día la docente tuvo que cerrar la puerta y colocar unas sillas que la taparan pues debía estar dentro del salón y se le amenazaba con llamar a la directora de Tashlin, pero para él esto no importaba, solo quería salir de allí. Los demás compañeros del salón decían que él era un desobediente y grosero, que no les gustaba jugar con él. Por su parte, para la maestra el problema radicaba en que la mamá no le colocaba límites al niño pues ya se le había informado del comportamiento de Simon pero la madre decía que en el jardín le dejaban muchas tareas y que no lo escuchaban. Es así como se observó cómo el estrés infantil debido a la separación de los conyugues afectaba rotundamente al niño pues ni siquiera era capaz de participar de los trabajos propuestos ni de las actividades lúdicas, pues su madre era trabajadora y él permanecía en las tardes con otra persona quien lo cuidaba, manteniendo así ausente de sus padres y al no saber expresar esta inconformidad y tristeza actuaba de esta forma.

Igualmente las familias mezcladas (matrimonio o unión entre parejas divorciadas o solteras con hijos), son una de las principales causas de estrés infantil, ya que producen inseguridad, celos entre el niño y otros integrantes de la familia recién formada. Además, si el niño estableció una estrechísima relación con uno de sus progenitores, quizá le disguste compartirlo con el padrastro, madrastra o hermanastros y hermanastras. Posiblemente piense que el padrastro o madrastra pudo intervenir en el divorcio, haciendo una constante comparación con el progenitor biológico a quien “perdió”; con frecuencia lo idealiza tanto que solo el tiempo y una perspectiva reorganizada le permitirá aceptar a otra persona (Kostelnik: 2009,164-165).

Según lo anterior, se encontró que para Lorena, las hermanastras le impedían tener la atención que ella quisiera, pues era la menor y decía que sus padres no la escuchaban. Esto generaba que la niña estuviera retraída en clase y no se sintiera capaz de hacer las actividades propuestas.

Muchas veces traía las tareas sin hacer pues sus padres olvidaban revisar sus cuadernos. Por su parte a Verónica le era difícil tener un vínculo fuerte con su madre, la niña era afrodescendiente y su madre de etnia mestiza, lo que le generaba cierta apatía visible, por ejemplo en la valoración que hacía de su lonchera, pues aunque era la más saludable de todas, decía que su mamá no la quería al mandarle tantas cosas que no le gustaban y al hablarle de su madre, hacía caras de disgusto. Cuando la profesora le indicaba que debía valorar el esfuerzo de la mamá, ella volteaba sus ojos y ponía una cara de malestar como si no le interesara. Insistía en que la mamá no la quería por mandarle alimentos feos que ella no era capaz de comer.

Otra causa de estrés es la muerte de un progenitor, familiar, amigo o mascota. En este sentido, es importante que los adultos, especialmente los maestros y acudientes, entiendan que aunque el niño sabe muy poco de la muerte por su corta experiencia con ella, no significa que no pueda llegar a sentir culpa, ira o resentimiento y en muchos casos a no manifestar su dolor al pensar que puede llegar a molestar al adulto (Kostelnik, 2009, p. 165). Por ello, es indispensable dialogar con los niños al respecto, por ejemplo, Samuel siempre se caracterizó por ser un niño tranquilo a pesar de que su padre murió cuando era más pequeño; el día del padre la docente no sabía qué hacer con él y optó por buscar una foto que la madre del niño le había mandado donde aparecía el papá y cortarla para la tarjeta que iban a hacer. Hubiera sido provechoso dejar que el niño se expresara y darle la oportunidad de hablar sobre ¿cómo se sentía?. Lo mismo sucedió un día que estaban haciendo la tarjeta del día de la madre y Viviana dibujó un ataúd porque hacía poco que el abuelo había muerto; la profesora le reprendió al respecto y le dijo que si creía que la mamá se pondría contenta con ese dibujo o si le generaría malos recuerdos; la niña borró el dibujo.

En síntesis, la mayoría de los niños de primera infancia saben acerca de la muerte desde muy pequeños, escuchan hablar de ella en cuentos de hadas, la ven en los muñecos de televisión y encuentran insectos y pájaros muertos, los niños perciben todo lo que ocurre a su alrededor, incluso cuando se evita hablar del asunto, por ello es importante explicar la muerte en términos sencillos y dejarlos expresar sus sentimientos y preguntas. Se debe ayudar a los niños a entender la pérdida y el dolor, y acompañarlos en este proceso para que puedan tramitar mucho mejor el estrés que esto les pueda generar (Kostelnik, 2009, p. 165).

Se debe mencionar además, que sin importar si el niño vive en familias nucleares⁷, en familias monoparentales⁸ o en familias recompuestas⁹, otra causa del estrés es la necesidad creciente de los padres de incorporarse a la fuerza laboral. En muchos países las madres de niños pequeños laboran fuera de casa y la mayor parte de ellas regresan al trabajo antes de que su hijo cumpla tres meses de edad. Época donde las necesidades de dependencia alcanzan el máximo nivel, de ahí el alto potencial de estrés tanto para las madres como para sus hijos (Kostelnik, 2009, p. 167). Asimismo, existen muchos niños sin nadie que los atienda antes y después de clases, esto genera menor competencia social, calificaciones bajas y dependencia a la televisión o video juegos. En el caso del contexto estudiado, todos los padres y madres de los niños del grado transición son trabajadores, siendo este también uno de los propósitos de Tashlin: ser un jardín para hijos de padres trabajadores. Esta condición implica que el Centro genere estrategias apropiadas para manejar el estrés que esto puede acarrear en los niños, porque aunque eran poco los niños que se quedaban todo el día, la docente manifestaba que era “difícil avanzar con el

⁷ Las familias nucleares son aquellas compuestas por los progenitores y uno o más hijos.

⁸ Familias en la que el hijo o hijos viven con un solo progenitor

⁹ Una familia en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores.

grupo pues pocos padres se preocupan de las tareas que se le envían a los niños y no las hacían, porque no tenían tiempo”.

Esta situación la ha intentado atenuar Tashlin con programas adaptados a las necesidades de los niños, ofreciéndoles un ambiente agradable y la oportunidad de desplazarse y elegir entre varios juegos y actividades, como lo es equitación, ballet, entre otros. Sin embargo, faltaría un mayor trabajo con los padres sensibilizándolos frente a la importancia de pasar tiempo de calidad con sus hijos y estar pendientes de sus avances. Esto se podría hacer a través de la escuela de padres, el envío de tips a través de la agenda y una comunicación constante entre docente y acudientes.

Finalmente, se encuentran la última causa de estrés en las familias que es el maltrato o descuido de los hijos. Los niños que están bajo este tipo de situaciones no hablan libremente de ello porque sienten vergüenza, temor o completa soledad, al vivir en una atmósfera de terror y tensión constantes; su vida familiar se caracteriza por maltrato verbal, insultos, amenazas, rechazo, humillación y falta de respeto. Lo más preocupante es la agresión física, que a menudo ocasionan problemas psicológicos y de conducta y lo más nocivo es quizá la convicción que así es la vida familiar y que la violencia es la forma de resolver los problemas (Kostelnik: 2009,168). Se aclara que en el grado transición este tipo de estrés no se evidenció.

Estrés debido al jardín

Al entrar los niños a un jardín los padres dejan de ser el único referente socializador. En el nuevo contexto la actitud de los maestros y educadores, el proyecto pedagógico del Centro y la interacción con los pares cobra también gran relevancia.

Las causas del estrés frente a este aspecto se generan naturalmente al pasar el niño de la seguridad relativa del hogar a las redes sociales de la familia: vecindario, jardín y sistemas

escolares formales, que implican nuevas exigencias, reglas desconocidas, expectativas y patrones que difieren mucho de los de su hogar. Puede que las otras personas con las que se relaciona no lo acepten con tanta facilidad como su familia, lo cual puede que aminore su autoestima y seguridad. “Al pasar de un ambiente de familia a otro extrafamiliar, el niño debe adaptarse a las diferencias entre los valores familiares y sociales, a la cultura de sus compañeros y a la presión continua de intercambiar la seguridad relativa del microsistema del hogar al ámbito menos seguro del mundo exterior” (Kostelnik, 2009, p. 169).

Una de las posibles causas de estrés es que un niño sea mucho menor que el resto del grupo, puesto que el nivel de aprendizaje es distinto al igual que sus gustos, asimismo los niños grandes suelen ignorar o burlarse de los niños más pequeños. Esto les sucedió a dos niños que estaban en el grado jardín y que fueron ingresados a transición a mitad de año¹⁰, lo que les significó algunas dificultades. Uno de ellos se salía del salón y en el recreo se iba a donde su hermano mellizo que se quedó en el grado jardín, además quería jugar en el otro parque de los niños pequeños, lo cual no se le permitía pues no debía abandonar al grupo. El otro niño no quería estar en el salón puesto que no comprendía las actividades y no tenía gran interacción con sus compañeros.

Otra de las causas de estrés es que el niño todavía no realice las transiciones intelectuales (maduración del cerebro) para alcanzar los niveles de aprendizaje requeridos para la instrucción formal. Este caso ocurrió con los niños que estaban en el grado jardín e ingresaron a transición a mitad de año, pues su ritmo era distinto al grupo. Con ellos reiterativamente se escuchaban exclamaciones como “no quiero estar aquí, no me gusta escribir, no entiendo”, “este salón es una cárcel”, “no quiero venir al jardín”; las niñas sentían mucha presión al aprender, pues siempre eran las últimas en entregar y la maestra siempre les recordaba que tenían que estar listas para el

¹⁰ Debido a que la maestra no podía quedar con un grupo inferior a 10 niños, debía darles el grado jardín junto con los niños de transición, haciendo otro tipo de actividades.

grado primero, porque allí no las esperarían ni las tratarían igual. Muchas veces la jornada transcurría en hacer muchos trabajos y esto los desgastaba. Su momento preferido era el de juego, al dejar volar su imaginación, interaccionar con otros, con el medio y con ellos mismos, podían experimentar y equivocarse sin una respuesta negativa.

Asimismo, muchas veces el niño no está emocionalmente preparado para soportar la presión de integrarse a un grupo numeroso, con adultos y niños que no conoce. Quizá está demasiado apegado a uno de sus progenitores debido a pocas experiencias con personas fuera del ámbito familiar. También puede estar pasando por dificultades familiares traumáticas como el divorcio de los padres o de un ser querido. Todo ello mina en forma temporal su estabilidad y seguridad emocional, ocasionándoles estrés (Kostelnik, 2009, p. 171). En el ejemplo anotado, para los dos niños del grado jardín no fue fácil hacer la transición a otro nivel pues estaban entre compañeros más grandes y extrañaban su grupo; tampoco podían jugar en el mismo lugar que los niños pequeños pues debían permanecer con el grupo asignado. Esto les generaba gran frustración.

Para cerrar, otra de las causas de estrés es porque el niño sufre un problema orgánico que requiere educación especial durante algún tiempo. Este es el caso de José, quien sufrió un derrame cerebral y siempre permanecía en silla de ruedas, pues no tenía control de su cuerpo. La enfermera que mantenía con él era quien le ayudaba a realizar todas sus actividades. Aunque la docente planeaba estrategias para que el niño pudiera participar y aprender, al niño se le veía cansado; agachaba su cabeza hasta las piernas para demostrar que estaba molesto y no participaba de la actividad propuesta. Le generaba estrés no poder hacer las cosas por él mismo, no poder jugar como lo hacían los demás niños, estar todo el tiempo con la enfermera, que muchas veces por culpa de la EPS se la cambiaban en menos de una semana y esto generaba inestabilidad en él, pues tenía que adaptarse a una nueva persona frecuentemente. Cuando su

compañera Lorena se le acercaba a hablarle o jugar, se alegraba pues la enfermera en el recreo lo mantenía aparte, leyéndole, pero pocas veces lo integraba con los demás.

Estrés en relación con otros niños y niñas

Debido a que las relaciones entre pares no son totalmente idénticas, es decir, la relación con un niño que se acaba de conocer no es la misma que la del compañero de jardín con quien ya comparte una parte de su experiencia vivida, se concluye según Rostán que “(...) Las relaciones propiamente dichas implican conocimiento mutuo. Se dan entre niños que tienen un pasado común de interacciones, cuya naturaleza influye en la fuerza de la relación y crea expectativas de futuro. (...) el concepto de “amistad” en este periodo de la vida es aún incipiente y aferrado al contexto de juego y limitado a estos momentos” (2003,195-196).

Los niños se integran de forma distinta en el grupo y no todos se sienten agradados en compañía de los otros. “Hay algunos cuyos atributos son valorados por el grado de iguales, en cambio, otros pasan desapercibidos o, incluso, hay quienes son rechazados. Los estudios sobre aceptación entre iguales se interesan por tales diferencias y cómo estas afectan el desarrollo de los niños” (Rostán, 2003, p. 196), a través de estas se realiza el análisis de estrés en las relaciones con los niños.

Existen niños populares quienes muestran una mayor competencia social, inician las relaciones con más frecuencia y se esfuerzan por mantenerlas. Además presentan mayores habilidades en la resolución de problemas, utilizando de forma habitual la negociación para resolver los conflictos. Suelen ser niños empáticos que apoyan a sus compañeros y se muestran calmados y amigables en las situaciones difíciles y, normalmente, no son agresivos. De esta forma, como ejemplo, se encontró el caso de José, quien dialogaba con los demás, prestaba sus

útiles con facilidad; lo mismo sucedía con Samuel, a quien buscaban frecuentemente para jugar (Rostán, 2003, p. 197). Sabían identificar sus emociones y expresarlas con claridad.

Por otro lado, se encuentran también los niños rechazados quienes presentan comportamientos que enojan a sus compañeros, como era el caso de Simón quien golpeaba a los demás, sus interacciones eran bruscas y solía culpar a los demás en las situaciones conflictivas. Estos niños tienen además pocas habilidades sociales para negociar los conflictos y suelen interpretar las conductas de los otros como hostiles, como lo hacía Leonardo: “Profe, Alejandro se salió del salón, regáñalo”. Son niños que, debido a su conducta, perturban a menudo las actividades que el grupo lleva a cabo, por ejemplo la docente le decía a Leonardo “Has esta actividad” y él contestaba “no quiero hacerla” y quedaba castigado en un rincón delante de todos.

Lorena era una niña ignorada por el grupo, le gustaba estar sola y era tímida. En general, jugaba con las niñas en el recreo pero generaba rivalidad entre las otras dos niñas, pues a ella no le gustaba compartir la amistad de Verónica con Viviana. En cuanto a José al no poder hablar mantenía solo sin interacciones con los demás, su mirada estaba perdida muchas veces, se notaba triste especialmente en el descanso al ver correr a sus compañeros; le gustaba que lo bajaran de la silla, que le leyeran y ver videos en el celular, pues los demás compañeros se acercaban para ver con él.

Las relaciones del grupo generalmente eran tranquilas, se basaban en el juego, los comentarios de actividades que habían hecho en la casa o si habían salido a algún lado, los superhéroes, programas de televisión, películas y juguetes. Sin embargo, se veía interrumpida cuando llegaba alguien externo con un comportamiento brusco o agresivo, cuando también el otro no hacía lo que le pedían o cogía y dañaba algún artículo de uno de los niños. Durante el juego había conductas agresivas, especialmente cuando jugaban a policías y ladrones, solían

pegarse y lastimarse; Verónica que era la más grande solía tumbarlos y esto generaba conflictos. La docente solía solucionar el problema instándolos al diálogo y al perdón, debían asimismo abrazar al compañero y de esta forma se solucionaban los inconvenientes.

Estrés debido a problemas de salud

Los problemas de salud y atención médica causan estrés a muchos niños, ya que algunos suelen sentirse diferentes a los demás, produce un desgaste entre los padres, los cuidadores y el niño al no poder hacer las mismas actividades de los demás, algunos también se orinan en clase o su apetito disminuye afectando su estado anímico. Específicamente en el salón se encontró el problema que sufría José, lo cual le impedía participar activamente de las actividades propuestas y más aún jugar con sus compañeros. La enfermera muchas veces se estresaba al ver que el niño no quería hacer la actividad y esto generaba en él mayor tensión. En el ámbito alimentario se encontró que los padres de Lorena no se preocupaban por su salud y enviaban coca cola en su lonchera, comida de paquete como papitas y esto hacía que ella mantuviera enferma y en muchos casos no pudiera asistir al jardín.

La agresividad en la infancia

Tanto la biología como la experiencia social moldean la conducta agresiva desde la infancia. La teoría del aprendizaje social defiende que las conductas agresivas se aprenden por imitación, de manera que el niño suele comportarse y relacionarse con los demás casi de la misma forma en que sus padres lo hacen, por tanto uno de los factores que más influyen en la agresividad del niño es la familia. Es así como en la etapa de la infancia se manifiesta lo que se conoce como agresividad instrumental¹¹. Un ejemplo para describirla es cuando “algunas veces el niño está tan

¹¹ Cuando el niño intenta obtener objetos externos o defender lo propio, también puede ser espacios o privilegios.

concentrado obteniendo lo que desea o defendiendo algo que sus actos físicos lastiman a otra persona sin proponérselo. En la infancia la agresión instrumental se debe generalmente a pleitos por objetos, territorios o derechos” (Kostelnik, 2009, p. 1 351). Claramente se evidenció este tipo de agresividad en el grado transición, pues los niños eran impulsivos y cuando querían algo lo buscaban al instante y al no saber muchas veces expresar adecuadamente lo que querían o al no obtenerlo empleaban la fuerza física para tener lo que necesitaban o defender lo que consideraban suyo. Además cuando se les pedía compartir, su visión egocéntrica del mundo dificultaba que renunciaran al objeto, incrementando así la probabilidad de que se pegaran, agarraran, patearan o mordían para resolver las disputas sobre compartir y por la propiedad, aunque no era frecuente.

Sin embargo, aunque las disputas por los objetos presentan una fuerte carga emotiva, suelen terminar pronto, pues no guardan rencor y una vez resuelta una disputa, todo acaba en ese momento. “Los compañeros que minutos antes se hallaban en pleno conflicto, reanudan el juego con pocos efectos nocivos. Para ellos la disputa no menoscaba el honor y no sienten un fuerte impulso de vengarse o “desquitarse” en el futuro” (Kostelnik, 2009, p. 356). Es importante aclarar que en el grupo de transición no presentó un grado alto de agresividad, salvo por unas cuantas ocasiones generadas por niños que no estuvieron más de un mes en el salón, fue el caso de un niño que venía de Estados Unidos y sus padres vinieron de vacaciones y lo vincularon inmediatamente al jardín todo el día, a él le gustaba pegarle a sus compañeros y la maestra decía que no daba la hora de que se fuera, los mismos niños huían de él.

Para cerrar, se encontró además que en sus relaciones interpersonales es muy importante saber identificar qué tipo de emociones son las que mejor logran expresar los niños y cuáles no.

Hay que conocer al niño, sus gustos y esto se logra escuchando atentamente las pláticas cotidianas que tienen con sus pares. Normalmente su lenguaje es básico pero en él expresan sus sentires; en sus conversaciones hablan acerca de lo que les gusta, lo que quieren ser, hacer y es allí donde se empieza a conocer al niño. Si usan malas palabras es porque han adquirido una nueva forma de expresarse, una que es diferente a todo lo que habían escuchado antes, y por lo tanto, es emocionante pues provocan reacciones especiales en los demás aunque ellos no sepan el significado.

Por su parte, la maestra debe de cuestionarse siempre su rol docente, buscando ser comprensivos y cariñosos todo el tiempo con los niños, demostrándoles afecto y así se va adquiriendo la autoridad. Se debe analizar constantemente cuál es el comportamiento que tienen los niños frente a los otros, preguntándose ¿por qué hay niños líderes y otros no?, ¿cómo adquieren esta autoridad en el grupo?, ¿qué tipo de roles son los que se ejercen en el salón?. Especialmente cuando el grupo es tan pequeño y son tan pocas niñas, es indispensable trabajar con ellos actividades que les permitan reconocerse a sí mismos y al otro, entender al otro, aumentar la autoestima.

Se recomienda que Tashlin cuente con una comunicación asertiva con las familias, pues al ser padres trabajadores es indispensable que estos estén comprometidos con la educación de los niños y no dejarle toda la labor al centro. Se necesita una profesional de apoyo en psicología que no solo evalúa el grupo familiar sino que también visite esporádicamente a los niños en el salón y pueda evidenciar alguna dificultad en ellos, pues la maestra y directiva también necesitan un apoyo externo de algo que tal vez no perciben. El educador popular en este contexto es idóneo pues es el profesional del vínculo, especialmente entre padres - jardín - comunidad, ya que puede

evaluar los contextos y trabajar transversalmente en pro de mejorar la convivencia de la comunidad educativa, especialmente mejorando el manual de convivencia, pues se encontró que solo da directrices en cuanto a reglamentos de puntualidad, loncheras y normas que no son estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia.

En relación al enfoque pedagógico del Centro, se encuentra también un desfase entre las perspectivas del grupo y la perspectiva de la maestra, profesionales de apoyo y directivos, pues desde el punto de vista de los adultos, el cumplimiento de normas, la actitud responsable, la obediencia y el compañerismo constante, son características que cada niño debe tener; sin embargo para el grupo no es así, ya que lo que les interesa es el juego. Por tanto las maestras deben preocuparse más por ¿quién es el niño?, sus gustos, lo que quiere, el espacio de juego que por dar resultados casi escolares.

Se encontró que en Tashlin se tiene murales que hacen alusión a la convivencia y a las actividades rectoras de la primera infancia, pero en práctica se evidenció que la forma de manejar los proyectos escogidos por los niños, se enfocaban básicamente a mejorar sus habilidades de lectoescritura, lo mismo de aprender a contar, pues la docente tenía la presión de dar resultados a la directiva, ya que los niños deben estar preparados para primero y para ingresar a los colegios que los evaluarían y en ese sentido sentía temor de que se encontraran falencias en los niños.

En cuanto a las actividades rectoras para el arte la docente tenía el limitante de estar sola y esto le generaba estrés pues preparar la actividad para el grupo no era fácil, ya que repartir los materiales, estar pendiente de que no se ensuciaran era dispendioso. En relación a la literatura, los libros se guardan en la oficina de la directora, no están al alcance de los niños y durante el año lectivo no se utilizaron buenos libros de literatura infantil y en todo el año se leyeron 3 libros; se recomienda promover más el amor a la lectura con materiales de calidad. Para la

actividad rectora del juego, se evidencio que a pesar de que la docente tenía muy buena creatividad para realizar juegos, los niños muchas veces se sentían sofocados, angustiados, pues estos les exigían normalmente procesos mentales que durante todo el día habían ya hecho, enfocando así el juego más al aprendizaje que al disfrute del mismo. Un aspecto negativo es que el único lugar de juego del descanso era el patio de futbol y no podían participar de los otros espacios que tenían juegos ya que era de los más pequeños. En cuanto a la exploración del medio en el centro se encontró que sí se preocupaba porque los niños tuvieran espacios nuevos de aprendizaje.

Finalmente, en ocasiones las prácticas de convivencia surgen como un proceso de aprendizaje que resulta de un comportamiento errado con su par. Por tanto, la convivencia es pues, el resultado de vivir con los otros y aprender de los otros, y en ese vivir se transforma los unos a los otros (Maturana: 1996; Arango, 2002). Es indispensable que Tashlin genere estrategias de convivencia que le permitan mejorar las relaciones de los niños y prevenir conductas agresivas, ya que no puede entender la convivencia como normas de higiene o de alimentación, por tanto, lo importante es que acompañen a los niños en la construcción de sus habilidades sociales y en el manejo de las emociones, que son vitales en la primera infancia.

Capítulo 3

Las estrategias pedagógicas, eje vital para la promoción de la convivencia desde la primera infancia

“A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos por lograr la paz, la justicia y la prosperidad no solo para los países, sino también para las comunidades

*y los miembros de una misma familia.
Debemos hacer frente a las raíces de la violencia.
Solo entonces transformaremos el legado
del siglo pasado de lastre oneroso en
experiencia aleccionadora”.*
(Mandela, 2003).

En Colombia, es una meta la transformación de la cultura escolar y la Educación Popular es un posible medio para ello, en tanto uno de sus fines, es contribuir a la transformación de la realidad social con la participación de la comunidad. Así, una transformación de la cultura escolar requiere la comprensión de las prácticas cotidianas, y uno de los principales actores y centro de la educación, son las y los estudiantes. Por tanto, primero se parte de la definición de estrategias pedagógicas, luego, desde los principios de la Educación Popular, se realiza una propuesta compuesta por una serie de estrategias pedagógicas enfocadas en las actividades rectoras para la primera infancia.

Para iniciar, es importante enfatizar en la diferencia entre estrategia pedagógica y actividad, dado que la primera es un conjunto de acciones y no una sola acción como es el caso de la actividad. Por tanto, para este trabajo se entienden las estrategias pedagógicas como el sistema de acciones con un orden lógico y coherente que busca el cumplimiento de objetivos educativos para facilitar la formación y el aprendizaje, así como mejorar el crecimiento personal del sujeto. Lo anterior, entendido desde la perspectiva educativa de la Educación Popular, la cual se basa en cuatro posturas (PEP,2015):

- “Una postura ética de integralidad frente a las relaciones intra e interpersonales y con el medio ambiente orientados a dignificar la vida humana”. En este sentido como plantea Jacques Delors, y en relación con la primera infancia, *el aprender a ser* desde la Educación Popular tienen que ver con la postura y mirada que se asume frente a las

realidades sociales, pues la Educación Popular es en esencia una perspectiva para pensar, sentir y hacer educación. De igual manera, *aprender a vivir juntos* desde la educación popular significa trabajar en equipo. La educación se concibe como un proceso de construcción colectiva del conocimiento y de desarrollo de proyectos cooperativos. En este sentido, el educador debe convertirse en un profesional de los vínculos, capaz de incentivar la fuerza de las relaciones interpersonales y de movilizar el poder de acción de los colectivos sociales.

- “Una postura epistemológica de reconocimiento a las distintas formas de producir y gestionar el conocimiento social atendiendo a las necesidades y problemáticas del contexto”. Por ello, el *aprender a conocer* desde la Educación Popular significa que el niño sea capaz de conceptualizar, analizar y expresar todo aquello en lo que no está de acuerdo y que además se interese por buscar la transformación individual y colectiva.
- “Una postura pedagógica, crítica y alternativa frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje y las formas tradicionales de interacción de los saberes desiguales”. *Aprender a hacer* desde la educación popular en la niñez significa que conociendo a partir de las necesidades sociales se pueda generar espacios participativos de transformación.
- “Una postura política centrada en la indignación y la movilización frente al abuso de los diferentes poderes desde el ejercicio de la ciudadanía y la realización de los derechos humanos”. Es esta pues, una postura que se debe aplicar desde los y las docentes y los y las acudientes de los niños y niñas.

De esta manera, se plantea como objetivo general para la estrategia pedagógica el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y las niñas para prevenir y disminuir la frecuencia de la intimidación entre pares en los jardines infantiles. Por tanto, a continuación

frente a cada objetivo específico de la propuesta, se desarrolla la estrategia pedagógica del salón con sus respectivas actividades, tomando como referencia a Èlia López (2011), Mónica Calderón (2012) y Alejandra Vidal et al. (2013), basándose así en los principios de la Educación Popular y las actividades rectoras en la primera infancia.

8.1 Reconocer las emociones propias y las de los otros en situaciones de intimidación.

Estrategia pedagógica: Diálogo de saberes

Partiendo de las costumbres, hábitos, creencias y saber popular del niño, se busca desde el jardín incorporar la realidad de cada niño y niña para entrar en diálogo de saberes entre estudiantes, docentes, familia y comunidad. Es así como el diálogo de saberes, según Bastidas et al. (2009,5) es “más que una propuesta pedagógica es una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos que se construyen en su relación con el otro y con el mundo”. En síntesis esta comprensión implica el reconocimiento del otro como alguien diferente, con conocimientos y posiciones distintas, sin que por esto se detenga la comunicación, pues lo que busca es revalorizar los saberes tradicionales.

Por ello se hace indispensable el desarrollo de la investigación en la relación escuela-realidad; como lo menciona Enrique Pérez y Norys Alfonso (2008, p. 1) “Así, los proyectos de investigación se constituyen en herramienta didáctica para orientar el papel del docente y despertar la motivación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas desde la riqueza conceptual del diálogo de saberes”.

Por tanto, es importante tener claro que para impulsar el diálogo de saberes se requiere de un profesor que promueva una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda

cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar. Asimismo, al ser el contexto colombiano multicultural, el maestro debe enfatizar en la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. Se debe velar por la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los niños desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad (Giordano, 2015).

Es así como de acuerdo a las actividades rectoras planteadas para la primera infancia, seguidamente se mencionan las siguientes actividades para trabajar desde el diálogo de saberes, enfocadas principalmente a la estimulación de la confianza en sí mismos y en el entorno, y en brindarles a los niños espacios para aumentar su autoestima:

Tabla 3. Actividades de reconocimiento de emociones propias

ACTIVIDAD RECTORA	PROPUESTA PARA INCENTIVAR LA CONCIENCIA EMOCIONAL
Juego	Estrategia 1: Mis grandes habilidades. Objetivo: Descubrir mis habilidades para aumentar el autoestima. Duración: 40 minutos, una vez al mes. Materiales: Disfraces, papel, colores. Pasos a seguir: 1. Organizar a los niños en grupos de a cuatro. 2. Preguntar si saben que es una habilidad y dar claridad frente al término, asimismo indicarles que el trabajo se debe de hacer en orden y por turnos para que así se escuchen el uno al otro. 3. En cada grupo hablaran entre ellos alrededor de la pregunta: ¿cuál es mi mejor habilidad? A través de la cual cada niño expondrá su punto de vista frente al otro y se retroalimentara. 4. Socializarán lo encontrado imitando a su compañero de la derecha para que el grupo adivine cual es la mejor habilidad del compañero que está interpretando. 5. La docente animará al grupo contrario a que le dé al compañero otra habilidad que él o ella haya pasado por alto para así aumentar su

autoestima. Asimismo anotará lo encontrado en los grupos para más adelante delegarle funciones en el salón acorde a sus mejores emociones y poco a poco proponerles otras que generen retos o le inviten a vencer sus temores.

Estrategia 2: ¿Cómo me siento? ¿Cómo te sientes?

Objetivo: Reconocer el propio estado emocional y el de los demás en diferentes momentos del día, para tomar conciencia de la vida emocional.

Duración: 10 minutos, todos los días.

Materiales: Caras pequeñas de papel que expresen diferentes estados de ánimo como: felicidad, tristeza, miedo, enojo, vergüenza y amor; un títere, cuadrícula en la pared con la foto de cada niño y abajo un espacio para pegar la emoción que siente, cinta.

Pasos a seguir:

1. Después del saludo en la mañana, al momento de pasar la lista de asistencia, preguntar individualmente “¿Cómo te sientes?”. Después el niño nombrado pondrá el dibujo de la emoción que siente bajo su foto.
2. Se evaluará el estado anímico del grupo y luego en el transcurso del día debido a las diversas situaciones del entorno se hará notar el cambio de estado emocional que evidencie alguno de los niños para que ellos mismos reflexionen al respecto.

Estrategia 3: Los equipos

Objetivo: Reconocer las emociones que salen a flote en el momento del juego.

Duración: 30 minutos, una vez por semana.

Materiales: Balón.

Pasos a seguir:

1. Se conformarán dos equipos, uno estará afuera de un círculo demarcado en el suelo y el otro dentro del mismo. El equipo de afuera lanzará la pelota y los del centro intentaran tomarla. Luego intercambiaran posiciones, gana el equipo que menos veces perdió la pelota.
2. Al finalizar se hará una reflexión frente a las distintas emociones surgidas como enojo, felicidad, tristeza y como lo manejo el equipo.

Estrategia 4: La varita encantada.

Objetivo: Reproducir diferentes emociones mediante la expresión facial y corporal.

Duración: 30 minutos, una vez cada dos semanas, los días lunes.

Materiales: Varita de cartulina o metal y sombrero.

Pasos a seguir:

1. Sentados en el suelo en un círculo, la docente explicará que tiene una vara encantada que al momento de tocarla hace que el niño se transforme completamente y que dará la vara a un niño o niña y él o ella decidirá a quien entregarla luego. El niño que tenga la vara deberá expresar mediante gestos y posturas, alguna emoción que haya experimentado durante el fin de semana y los observadores por turnos

adivinaran cuál es la emoción que está expresando.

2. Al finalizar se dialogará frente a cuál fue la emoción que más y menos se observó y cuál fue la emoción que más les llamó la atención. Se hará énfasis en el plan de acción a tomar cuando vean a algún amigo tener estas manifestaciones.

Arte

Estrategia 1: Yo, todos los días.

Objetivo: Identificar los sentimientos cotidianos.

Duración: 15 minutos diarios al inicio de la jornada y antes de finalizarla.

Materiales: un cuaderno, colores, crayolas, marcadores.

Pasos a seguir:

1. Al inicio y antes de finalizar la jornada, la docente acordará con los niños tener un cuaderno en el cual dibujaran a modo personal en la mañana cómo se sintieron el día anterior en sus casas y antes de finalizar, como se han sentido durante el día, lo que más les genere alegría o tristeza, son libres de expresarse.
2. La docente pasará por cada niño preguntando qué es lo que ha dibujado.
3. Al finalizar el mes, analizará los resultados encontrados y lo socializará con los niños en una mesa redonda, mostrándoles cuales fueron los sentimientos que más se expresan en el salón. Luego en la reunión de padres dialogará con los padres al respecto, para que ellos evidencien como se han sentido sus hijos en el jardín y en sus casas.

Estrategia 2: Hagamos caritas.

Objetivo: Identificar la expresión facial cuando se está experimentando una emoción.

Duración: 40 minutos, una vez por semana.

Materiales: hojas con ojos, cejas, nariz, boca, orejas, lágrimas (imágenes previamente recortadas), que denoten emociones como enojo, felicidad, etc.; platos, lana, pegante, tijeras, colores.

Pasos a seguir:

1. Se explicará a los niños que existen muchas emociones como enojo, tristeza, felicidad, miedo, amor, y se les preguntará cuales más conocen y que es común que todas las personas las sientan en un determinado momento.
1. Se les entregará por parejas dos platos plásticos y las hojas con ojos, nariz, etc. con las expresiones mencionadas anteriormente.
2. En el plato plasmarán la emoción que más han sentido en el día y con el compañero que tiene dialogará sobre su trabajo, el motivo de sentirse así y la situación que lo ha provocado.
3. Se socializará entorno a la pregunta: ¿cómo te comportas cuando experimentas esa emoción?

Literatura

Estrategia 1: Los libros mis amigos.

Objetivo: Desarrollar el amor a la literatura infantil con libros álbum que les permita reconocer las diversas sensaciones que existen.

Duración: 30 minutos tres veces por semana.

Materiales: libros y colchonetas.

Pasos a seguir:

1. Se recomienda la lectura de los siguientes libros “tengo miedo de la oscuridad”, “el primer día de clase”, “Ramón preocupón”, “los fines de semana veo a papá”, “yo siempre te querré”, “Choco encuentra a su mamá”, colección de “Olivia”. Existen tres clases de clasificación de libro infantiles: los libros informáticos, los libros de literatura infantil y los libros instruccionales, es importante que la docente mezcle estos tipos de libros, para generar mayor expectativa en los niños.
2. Esta actividad permitirá que expresen y vayan superando sus temores por medio de espacios cotidianos. Dichos libros pueden solicitarse como préstamo a las bibliotecas públicas o privadas como Comfandi, que permiten el préstamo de hasta 30 libros los cuales también pueden ser prestados a los padres por semana, lo importante es que los niños se encariñen de la literatura y puedan además tomarlos en sus manos.
3. Puede utilizarse dos tipos de estrategia de promoción de lectura, una como es la lectura en voz alta por parte de la docente a los niños (puede intercalar la lectura con la ayuda de un niño para motivar a la lectura de frases cortas inicialmente), a medida que va leyendo va generando preguntas en torno a la lectura, por ejemplo: ¿cómo creen que se siente el personaje?, ¿les gustaría que les hicieran esto?, ¿qué es lo que más les llama la atención de los personajes? y al finalizar la lectura ¿qué fue lo que más les llamó la atención?, ¿qué hubieran hecho si fueran el personaje? o ¿Cuáles son las características que más les gusto de los personajes?. Es indispensable que la docente sepa leer cuentos de una manera atractiva, es decir un tono de voz adecuado para cada personaje o situación, lo mismo que una expresión corporal, facial, acorde a lo que lee. En segundo lugar está la lectura por parte de la docente y al finalizar realizar una dramatización donde la docente hará de narrador y dará el espacio para que los niños se expresen con sus propias palabras, representando al personaje que más les llamo la atención.

Estrategia 2: El libro de las emociones.

Objetivo: Expresar cuando se siente la emoción de alegría, tristeza, enojo, miedo, amor y vergüenza a través de un libro elaborado por ellos mismos.

Duración: 15 minutos una vez por semana.

Materiales: cartulina, hojas, imágenes, fotografías.

Pasos a seguir:

1. Se elabora en el transcurso del año un libro en el que cada mes trabajarán una emoción, en cada hoja de acuerdo a la emoción pegaran, dibujaran o escribirán lo que ellos creen que significa.
2. El libro podrá ser usado por ellos mismos cuando quieran y llevado a la casa cuando quieran para hacer partícipes a los padres de lo que creen los niños acerca de sus emociones.

Exploración del medio	Estrategia 1: ¿Qué ruido será? Objetivo: Identificar los sonidos que les genera desconfianza o confianza. Duración: 15 minutos una vez por semana. Materiales: colchonetas, grabadoras. Pasos a seguir: 1. Hacer acostar a los niños sobre colchonetas y colocar ruidos desconocidos, para que ellos empiecen a reconocer aquellos sonidos que les genere confianza o desconfianza y socializar al final.
-----------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores: Èlia López (2011), Mónica Calderón (2012) y Alejandra Vidal et al. (2013).

De igual forma, dichas actividades deben ir acompañadas por la docente con frases positivas que estimulen a los niños, como por ejemplo: “puedes hacerlo”, “tienes la habilidad para ello”, “lo vas a lograr”, “puedes vencer el miedo”. Es importante además que la docente involucre en sus actividades juegos que incentiven al desarrollo intercultural, podría realizar una actividad diaria que se llame el juego de los mundos, donde investigue acerca de juegos populares alrededor del mundo o puede solicitar que en una semana uno de los niños se encargue de investigar acerca de los juegos de un país determinado. Lo anterior permite que los niños se acerquen a otras realidades y culturas, se proponen canciones o juegos como la sombra, alto ahí!, escarabat bum bum¹², entre otros.

Se menciona además que existen niños con baja motivación y rendimiento a los cuales se les puede asignar tareas específicas dentro del salón, como es repartir las hojas, entregar los cuadernos, entre otros; en este sentido, pueden trabajar la metodología enseñanza reciproca como las tutorías entre niños, que en el caso de niños con capacidades diferentes se hace provechoso para ellos, pues permite involucrarse con otro par y no solo la docente, afianzando la ayuda mutua y la solidaridad.

¹² Se puede consultar la página <http://www.estcomp.ro/~cfg/games.html> y <http://www.cuadernointercultural.com/dinamicas-y-juegos/interculturalida/> donde encontraran diversidad de juegos de todo el mundo.

8. 2 Entrenarse en el reconocimiento de manifestaciones físicas, cognitivas y verbales de las emociones.

Estrategia pedagógica: Negociación cultural y autonomía

Para entender el concepto de negociación cultural, se menciona a continuación lo propuesto por Marco Raúl Mejía:

El concepto de negociación cultural se fundamenta en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no sólo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores, que hacen de la Educación Popular una experiencia en donde se tramita educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta, ¿educación desde dónde? (2014, p.7).

Asimismo, “la educación es siempre una acción de medi-acción, en donde el sujeto toma conciencia del mundo, forjándose de dicha manera la conciencia de sí mismo, haciéndose un sujeto histórico” (Mejía, 2014, p. 18) y es allí donde está el reto de los educadores de primera infancia, descifrar cómo acompañar a los niños en su proceso de construcción de identidad .

De igual manera, para la primera infancia, de acuerdo a las actividades rectoras, a continuación se mencionan lo propuesto para trabajar desde la negociación cultural y la autonomía enfocados en el fortalecimiento de la capacidad de aceptación:

Tabla 4. Actividades para reconocer las emociones de los demás.

ACTIVIDAD RECTORA	PROPUESTA PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA AUTONOMÍA EMOCIONAL
------------------------------	--

Juego

Estrategia 1: Casitas de emociones.

Objetivo: Identificar las emociones que tienen los niños con más frecuencia estando en la casa, jardín y con sus pares.

Duración: 40 minutos, una vez cada dos semanas.

Materiales: Una hoja dividida en tres sesiones (casa, jardín y amigos), colores, marcadores, crayolas.

Pasos a seguir:

1. Por grupos de 3 se les entregará a cada uno la hoja dividida.
2. Primero dialogarán entre ellos sobre las emociones que sienten a diario estando en estos contextos y que originan que se sientan así para verificar si encuentran puntos en común.
3. Socializarán al grupo sus dibujos, en torno a tres preguntas: ¿cómo se sienten cuando están en cada uno de estos contextos?, ¿qué sucede en estos contextos que hagan que se sientan así? y ¿qué encontraron en común?

Estrategia 2: Me quiero.

Objetivo: Identificarse con la ayuda de los demás.

Duración: 20 minutos, una vez por semana.

Materiales: colores, papel, cartón, cajita.

Pasos a seguir:

1. Cada semana se llevará a cabo sesiones con actividades distintas. En la primera sesión el niño deberá escribir su nombre y decorarlo como desee y se hablará de quien les puso el nombre y si les gusta. En la segunda harán un dibujo de ellos mismos para después hablar de cómo son. En la tercera dirán que personas quieren mucho y cómo saben que lo quieren. En la cuarta los niños pensarán en cosas que les guste mucho.
2. Cuando finalicen cada sesión se colgará en un lugar visible de la clase para que después puedan guardarlo en una caja personalizada donde irán poniendo sus recuerdos y experiencias personales.

Estrategia 3: Masajes, qué bien se siente.

Objetivo: Fortalecer el vínculo a través de masajes individuales y compartidos.

Duración: 30 minutos una vez por semana.

Materiales: muñecos, música.

Pasos a seguir:

1. El maestro enseñará a cada niño como hacerle masajes al muñeco que tienen, después se pueden autoaplicar los masajes y posteriormente hacerlo por parejas.
2. Cuando se acabe el masaje todos dirán en voz alta y alzando los brazos “oh que bien me siento”
3. La docente dará una reflexión frente a la importancia de hacer sentir bien al otro.

Estrategia 4: Rotar líderes

Objetivo: Rotar líderes para que se promueva la diversidad y el reconocimiento de talentos y actividades particulares.

Duración: semanal.

Estrategia 5: ¿De qué zona del país somos?

Objetivo: Identificar el bagaje cultural de las familias.

Duración: 30 minutos una vez por semana.

Materiales: comida.

Pasos a seguir:

1. Primero la docente cuenta una breve historia sobre un personaje, sobre sus seres queridos, su familia, su perro y sus vecinos, luego les preguntara que si saben que es un ser querido.
2. Cada niño contará de dónde vienen sus padres, a que acostumbraban a jugar y lo que más les gustaba comer cuando niños y luego plasmarán en un dibujo a sus seres queridos.
3. La docente hará un pequeño compartir con suplementos enviados por los padres de las zonas de donde vienen, por ejemplo arroz con leche, etc.

Arte

Estrategia 1: Inflando emociones.

Objetivo: Identificar en qué momento los niños han sentido que no pueden expresar sus emociones.

Duración: 30 minutos, una vez al mes.

Materiales: un globo por cada niño, hoja de papel y lápiz.

Pasos a seguir:

1. Se le entrega a cada estudiante un globo y se les pide que lo vaya inflando poco a poco.
1. A medida que lo van inflando la docente les explica que las emociones son como el aire que llena la bomba y que es como el aire que tenemos dentro que nos va llenando poquito a poco y que si no las manejamos adecuadamente puede explotar como la bomba.
2. En una hoja de papel van a dibujar o escribir la respuesta a la pregunta: ¿alguna vez me he sentido como el globo?, ¿cuáles emociones llenan mi globo? y ¿cómo podemos evitar que el globo explote?

Estrategia 2: Coloreando mis emociones.

Objetivo: Identificar las emociones de los niños.

Duración: 30 minutos, una vez por semana.

Materiales: hoja de papel y lápiz.

Pasos a seguir:

1. Se trabajará primeramente de forma individual donde se le pedirá a cada estudiante que realice un autorretrato en el cual aparte de plasmar sus rasgos físicos, alrededor puedan colocar las emociones que experimentan más constantemente.

	2. Se le pedirá a los estudiantes que compartan su dibujo con el grupo. 3. Se dialogará frente las situaciones que generan estas emociones y cómo los hace sentir, asimismo sobre qué pueden hacer para mejorarlas y que les dejo esta actividad.
Literatura	Estrategia 1: Los libros y las emociones. Objetivo: Identificar las emociones de los personajes. Duración: 30 minutos tres veces por semana. Materiales: libros y colchonetas. Pasos a seguir: 1. Se recomienda la lectura de los siguientes libros “El hámster Jaime en la búsqueda del tesoro”, “Te quiero mucho, canguro azul”, “Benito encuentra un hogar”, “los dinosaurios” 2. En parejas personificarán a los personajes, imitando su forma de actuar y las características y habilidades que más les gustaron, lo socializarán con los demás compañeros.
Exploración del medio	Estrategia 1: ¿Qué hace mi familia diferente? Objetivo: Identificar la historia de vida de su familia. Duración: 30 minutos una vez por semana. Materiales: juguetes, fotos. Pasos a seguir: 1. Informar a los padres que se hará una actividad con los niños donde ellos necesitan que sus padres les ayuden a identificar que los hace diferentes como familia, qué tipo de actividades les gusta hacer, qué artículo de la casa es la que más quiere el niño y por qué, entre otros. 2. Cada niño socializa una vez por semana lo encontrado en su familia, puede llevar fotos de su familia, juguetes de su casa y un compartir que hayan traído desde su casa hecho en familia. Estrategia 2: ¿Quién dijo miedo? Objetivo: Familiarizarse con la emoción del miedo. Duración: 30 minutos una vez por mes. Materiales: trapo, objetos con texturas, imágenes. Pasos a seguir: 1. Tapar a los niños sus ojos y a cada uno permitirles tocar texturas desagradables al tacto, como cosas pegajosas, peludas, húmedas; se les preguntará qué creen que es lo que tocan. Luego se les mostrara las imágenes de monstruos, arañas, fantasmas o brujas con las texturas que tocaron. 2. Se hablará de cada objeto y se les preguntara cómo les hace sentir y si les genera miedo. 3. Pueden traer de sus casas objetos que les produzcan miedo y así poder conocer las vivencias emocionales de todo el grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores: Èlia López (2011), Mónica Calderón (2012) y Alejandra Vidal et al. (2013).

La docente debe crear situaciones para fortalecer la empatía, tales como: ayudar a levantarse, acompañar a quien tiene temor o está sola, ayudar a buscar objetos perdidos. Asimismo ayudarlos a comprender y aceptar los sentimientos de los otros frente a nuestros actos ¿cómo se siente cada uno?, ¿qué pensó?, ¿qué logró? y ¿cómo se sentiría si fuera el otro?

8.3 Conocer estrategias de manejo de emociones que les permita fortalecer la capacidad de relacionarse con los demás.

Relación jardín, comunidad y pares

Según Antonio Bolívar (2006, p. 120) “el cuerpo docente del jardín no puede ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad”, ya que ni son el jardín ni la familia, los únicos contextos educativos. Por ende, se hace indispensable un educador popular que promueva la conversación y el vínculo entre la comunidad y la familia, para así crear una visión colectiva de la educación que permita trascender sus campos de acción a otros ámbitos, como el municipal, para hacerle frente a nuevos retos. Como menciona el mismo autor, “sólo reconstruyendo la comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe, con sentido, una educación para la ciudadanía” (2006, p. 120).

En este sentido, se insiste en que desde los jardines se formen redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas, intentando con ello superar una antigua división de funciones entre el jardín y la familia, según la cual, el primero enseña y la segunda educa. Hoy en día los cambios sociales generados en las familias han delegado dichas responsabilidades en el jardín, que progresivamente ha ido sustituyendo en muchas funciones de mediación y

socialización a la familia. Un ejemplo de ello se hace evidente en TASHLIN pues buena parte de los niños pasaban largas horas fuera del espacio familiar.

Existen además diversos obstáculos que impiden que esta colaboración y trabajo conjunto se dé. Bolívar (2006), menciona algunas de ellas: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias debido a la desconfianza sobre lo que los padres pueden aportar a la mejora de la educación o la posible vigilancia y cuestionamiento de la labor del profesorado; la impotencia de los padres al no inmiscuirse en los asuntos educativos para evitar problemas con los profesores; la sobrecarga laboral que generan las reuniones con los padres, junto con otros procesos burocráticos que se podrían generar.

Bolívar (2006), establece que existe diferentes enfoques teóricos y prácticos acerca de las relaciones familia-comunidad:

Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, de acuerdo con la propuesta de Epstein (2001), según el grado en que se «compartan intersecciones» y se solapan las relaciones tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior. La situación sociocultural y las políticas y prácticas anteriores condicionan el grado de implicación y la forma y tipos de relación; por su parte, más internamente, las líneas de comunicación individual e institucional especifican cómo y dónde tienen lugar las interacciones entre escuela, familias y entorno. (p.134)

Bolívar (2006), teniendo en cuenta los argumentos expuesto por Epstein (2001, Sanders y Epstein, 1998), expone seis tipos de implicación de la escuela- familia- comunidad que son

relevantes no solo para el aprendizaje de los alumnos, sino también para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias (p. 135): ejercer como padres, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones, colaboración con la comunidad.

Por su parte, para la primera infancia, la siguiente tabla evidencia las estrategias pedagógicas para trabajar la relación entre pares y promover estrategias de expresión emocional y en su parte inferior aparecen las estrategias para mejorar las relaciones entre jardín y comunidad:

Tabla 5. Actividades para promover estrategias de expresión emocional.

ACTIVIDAD RECTORA	PROPUESTA PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS RELACIONES ENTRE PARES
Juego	Estrategia 1: A armar. Duración: 15 minutos, una vez por semana. Armar rompecabezas, nudos les ayuda a relajarse en momentos de enojo. Estrategia 2: Había una vez. Objetivo: Interpretar diferentes situaciones de la vida cotidiana o historietas. Duración: 30 minutos, una vez por semana. Materiales: disfraces, vestuario, maquillaje, objetos necesarios. Pasos a seguir: 1. Los niños interpretarán alguna historia de algún cuento que ellos conozcan o historieta, el requisito es que deben expresarse con el cuerpo y el habla. La maestra será quien los guíe sobre cómo pueden hacerlo para que lo apliquen ellos mismos. Estrategia 3: A ejercitarnos. Objetivo: Practicar ejercicios de relajación para momentos en que entre los niños se genere enojos o nervios. Duración: 15 minutos, según si hay una situación conflictiva, sin embargo se recomienda dos veces por semana. Materiales: no aplica. Pasos a seguir: 1. Parados en un círculo se les pregunta a los niños que hacen cuando se sienten nerviosos o enojados. 2. Se les plantea varias opciones de relajación, la docente en una primera sección se las puede mencionar todas y escoger una o dejar que ellos decidan, entre ellas están: - Flojo y tieso: consiste en que se pongan de pie y hagan un círculo; luego se les da la instrucción que se dejen caer de la cintura para

arriba como una muñeca de trapo, de manera que las manos toquen los pies, y luego se les indica que muevan los brazos para adelante y para atrás. Cuando se diga: “Tiosos”, deberán ponerse de pie, tan rígidos como puedan. Se deja que están tiosos como 10 o 15 segundos y luego se dice: “Flojos” a medida que se doblan y se relajan otra vez. Se continúa diciendo “Flojo” y “Tioso” cada 15 segundos.

- Implementar técnicas de respiración y relajación, como son masajes en los hombros de los compañeros, dejarse caer de espalda y que el compañero lo sostenga.
- Tomar agua cuando se estén muy enojados.
- Respirar hasta 10.
- Darle la vuelta a la cancha trotando.
- Escenificar la situación vivida.

Estrategia 4: Repitamos la historia.

Objetivo: Personificar lo sucedido para expresar cómo se sienten

Duración: según la situación.

Pasos a seguir:

1. Proponer que repita la escena vivida con tranquilidad cuando se genere un conflicto.
2. Reflexionar con los niños al respecto para ver cuál es la mejor forma de solucionar el problema.

Arte

Estrategia 1: Pintando mi enojo.

Objetivo: Practicar una estrategia para expresar y manejar el enojo de manera adecuada.

Duración: 20 minutos, según la situación.

Materiales: hojas, lápices de colores.

Pasos a seguir:

1. Cuando entre los niños haya una situación que genere enojo, se les entregará una hoja de papel y lápices de color para que dibujen lo que los está haciendo sentirse enojados.
2. Al terminar el dibujo se les preguntará si les gustaría decir algo con el dibujo y se inicia el diálogo, se les da la posibilidad de arrugar el papel y botarlo si desean hacerlo.
3. Se les explica que se siente mejor cuando se saca lo que sentimos y se lleva dentro de una manera saludable, cabe la posibilidad de dejar un papel periódico en la pared para que dibujen en él cuando se sientan de esta manera.

Estrategia 2: A pintar!

Duración: 15 minutos, una vez por semana.

Pintar, modelaje con plastilina y arcilla, origami, ayuda a tranquilizarlos.

Literatura

Estrategia 1: Explorando las bibliotecas.

Objetivo: Visitar dos bibliotecas en la ciudad para permitir el

acercamiento de los niños a estos espacios.

Duración: Dos salidas al año acompañados por los acudientes que deseen asistir.

Materiales: Buseta, autorización de padres para la salida.

Pasos a seguir:

1. En el momento de matrículas se solicitará cuota para estas dos salidas que se realizarán en el año lectivo.
2. Se gestionará con los animadores de lectura de las bibliotecas la fecha de visita y la presentación que harán a los niños.
3. Se motivará a los niños el seguir asistiendo a estos lugares y el amor a la lectura. Se enviará a los padres la programación mensual que tienen las bibliotecas vía correo electrónico.

Exploración
del medio

Estrategia 1: A compartir, para ti, para mí.

Objetivo: Compartir y tener presente al otro fortaleciendo estrategias de relación social.

Duración: 15 minutos, una vez al mes

Materiales: galletas, dulces.

Pasos a seguir:

1. La maestra regalara simbólicamente un paquete de galletas o dulce a un niño de la clase y éste tendrá que poner en práctica su habilidad para compartir sus galletas con los demás. La docente observará si ha tenido en cuenta a todos los niños de la clase, si primero se ha servido él, si ha dado una galleta a todos o solo un trozo, si los demás le dan las gracias, etc.
2. Una vez repartidas las galletas se hablará de cómo se siente el niño y los demás ante esta situación.

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores: Èlia López (2011), Mónica Calderón (2012) y Alejandra Vidal et al. (2013).

Para mejorar las relaciones jardín – comunidad se propone realizar primero una reunión donde se explique claramente el modelo pedagógico del jardín y como los padres tienen un papel esencial en el desarrollo de éste modelo, ya que el jardín no tiene la verdad absoluta y sólo con el acompañamiento de los padres lograrán un mejor desempeño de los niños. Por tanto es importante escuchar las percepciones, expectativas, miedos o preocupaciones que ambas partes tienen para el inicio del año lectivo. Se propone que cada familia realice un libro familiar, donde plasmen sus momentos más significativos, gustos, entre otros y puedan presentarlo en la segunda reunión de padres.

Se recomienda realizar tres yincanas entre padres y el personal docente, una al inicio del año lectivo, la segunda a mitad del año y la última antes de finalizar el año, pues esto permite romper el hielo, afirmar vínculos y por medio de actividades estratégicas conocer qué tipo de familia tiene cada niño y puedan identificar sus fortalezas o debilidades. También se pueden realizar festivales, encuentros culturales y deportivos.

Para cerrar, se debe establecer canales de comunicación asertiva, que permitan estar en contacto en cualquier momento, como lo es el whatsapp, el correo electrónico, para poder enviar tips semanales, recomendaciones, fotos y avances de los niños y de esta manera ir mejorando el vínculo ente las familias y el jardín, donde no se sientan excluidas solo a participar de reuniones de padres esporádicas.

Para cerrar, el contexto es indispensable para un óptimo desarrollo de la estrategia pedagógica, ya que de él depende la forma de implementarse. Los docentes deben observar continuamente los gestos y actitudes de los niños para poder desarrollar la habilidad de reconocer sus emociones y reacciones y así poder ayudarlos frente a situaciones difíciles.

Finalmente, debe existir un trabajo interdisciplinar que genere también cambios de conducta del personal docente y directivo, teniendo en cuenta la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, sus necesidades, sentidos y recursos.

9. CONCLUSIONES

Frente a la convivencia en primera infancia, se encuentra que los niños generalmente no presentan problemas graves de convivencia, pues en esta etapa están formando su concepción del mundo y por ello su interés está en el juego, en explorar el mundo, entre otras. Normalmente los conflictos son generados por problemas familiares, soledad y temores, en este sentido es importante dotarlos de estrategias pedagógicas que les permitan aprender a expresar sus emociones desde pequeños y así poder enfrentar los inconvenientes de una mejor manera.

Por tanto, es importante generar una completa caracterización de los niños y las niñas, teniendo en cuenta su contexto, es decir, como éste les afecta y cómo se sienten en relación a él, no sólo saber con quienes viven sino como ellos se sienten al respecto. Se debe instar por mejorar el

vínculo entre pares y la familia, por ello debe existir un diálogo frecuente, trabajando en conjunto, ya que los padres, madres, acudientes y docentes también deben aprender a manejar sus emociones, puesto que los problemas siempre existirán pero es indispensable saberlos manejar.

Asimismo, hay que buscar decolonizar el lenguaje en el aula, evitar usar estereotipos como lo es por ejemplo hablar del color piel (el cual no existe y es entendido como el rosado) y que este es el que deben usar para dibujarse o decirles que no pueden jugar a tal juego porque es muy agresivo y es de niños o viceversa, por ello es importante que las maestras se eduquen al respecto puesto que es relevante que aprendan a utilizar dicho termino y ponerlo en práctica en el salón. Es importante reforzar el autoestima invitando a reconocerse con agrado, a ver las virtudes propias y diferencias que pueden existir, resaltando que esto los hace únicos y especiales.

Se señala como aporte de la Educación Popular la construcción de una pedagogía propia y el haber contribuido a ampliar el concepto de lo educativo, entendiéndolo como una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales. Así también, resaltar la importancia del diálogo de saberes y la interacción cultural como aspectos centrales de la EP en la construcción de sujetos.

El proceso de diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes y conocimientos (interculturalidad), y negociación cultural (transculturalidad), son indispensables para que el docente, en coherencia con sus concepciones, haga la elección de sus dispositivos y rutas metodológicas para hacer posibles los resultados buscados en la actividad educativa que se desarrolla con los niños y las niñas (Mejía, 2014).

Asimismo el educador popular como profesional del vínculo tiene un papel relevante en la educación inicial, especialmente en el trabajo entre familias y comunidad, ya que se evidenció la distancia que existe entre ambos debido principalmente a las labores de los padres. De este modo es importante que con su mirada contextualizada, preventiva y educativa, los licenciados hagan parte del equipo docente de los jardines infantiles y generen estrategias en conjunto con la comunidad para mejorar las relaciones entre jardín y familias.

En relación al estrés infantil se insta a que el jardín no solo haga una ficha de matrícula para realizar la caracterización de las familias, sino que tenga en cuenta las diversas causas de estrés en esta etapa y en trabajo conjunto con los padres analicen qué situaciones son las que les genera conflicto y puedan definir estrategias para mitigar estas situaciones. Las reuniones de padres son claves para dialogar conflictos que se generan en el grupo y llegar a una solución consensuada de los mismos, resaltando la importancia de la comunidad educativa.

Respecto a la estrategia pedagógica propuesta, se tendrá éxito en la medida de que se contextualice al lugar de implementación y las docentes se sensibilicen frente a la importancia de no preparar a los niños para la escuela sino en aprovechar esta hermosa etapa donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio en realidad hagan parte de sus vidas. Así, es necesario que el docente se convierta en investigador del aula, creando ambientes óptimos que permitan cada día mejorar las relaciones entre pares, aprendiendo de cada uno, de sus fortalezas y debilidades, observando continuamente los gestos y actitudes de los niños para poder desarrollar la habilidad de reconocer sus emociones y reacciones y así poder ayudarlos frente a situaciones difíciles. Logrando así adquirir estrategias que les permitan manejar sus emociones e irse preparando para la vida.

Finalmente, se encontró que en el campo de primera infancia–convivencia no se ha investigado lo suficiente desde la Educación Popular. Ni siquiera en los jardines conocen a los educadores populares ni creen que puedan trabajar en ellos, pues lo asocian a otro tipo de actividades, en general a trabajar con personas de bajo recursos y sienten que no es una buena imagen para los jardines. En este sentido, prefieren a psicólogos o trabajadores sociales y es por ello que se insta a que el programa de Educación Popular se dé a conocer en un campo que es tan importante como lo es la educación desde la niñez.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Santiago de Cali. (2008). Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2008 - 2011. Cali.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2012). Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012 - 2015. Cali.

Arango, C. (2001). Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 10,79-89, Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16146/17026>

- Arango, C. (1995). *La metodología de la investigación Acción Participativa. En: El rol del Psicólogo Comunitario en la Comunidad Valenciana* (Tesis Doctoral en Psicología Social). Universidad de Valencia, España.
- Arango, C. y Campo, D. (2000). *Educación para la convivencia en contextos comunitarios* (Informe de investigación). Universidad del Valle, Cali.
- Arango, C. y Campo, D. (2002). *Pedagogía para la Convivencia y la Democracia: modelo EDUPAR*. Cali, Colombia: Fundación FES.
- Arango Saldaña, H. (2010). *Una mirada de la convivencia escolar desde la educación popular* (Monografía de pregrado). Universidad del Valle, Cali.
- Bastidas M, Pérez F, Torres J, Escobar G, Arango A y Peñaranda F. (2009) El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Invest Educ Enferm*, 27(1), 104-111. Recuperado de http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/el_dialogo_de_saberes_como_posicion_humana_frente_al_otro.pdf
- Bermúdez, C. (2008). El contexto: reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. *Revista Trabajo Social. Universidad del Valle*, 10, 152 – 153. ISSN 0123-4986.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-12. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf

Calderón Rodríguez, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. Recuperado de <http://www.fundacionpilares.org/modeloyambiente/docs/materiales/2016/Aprendiendo-Sobre-Las-Emociones.pdf>

CEPAL. (2001). *Familias latinoamericanas, diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.

Cruz Mercado, A. M., & Soto Valencia, E. (2008). *Una propuesta para jugársela por la convivencia escolar* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DNP. (2007). Documento Conpes Social 109. Bogotá.

DNP. (2014). Plan Nacional de Desarrollo. Bogotá.

Giordano, Andrea. (2015). *La escuela al encuentro con la Educación Popular*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Rosario, Rosario, Argentina.

González Villegas, C. E., y Macías Benavides, M. E. (2011). *Educación popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del grupo de investigación en educación popular de la Universidad del Valle* (Monografía de pregrado). Universidad del Valle, Cali.

Kostelnik, M, Soderman, A, Whiren, A y Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México D.F., México: Infosources.

Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.

Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, Colombia, 8 de noviembre de 2006.

Ley 1620. 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. Bogotá, Colombia, 15 de marzo de 2013.

Lopez, É. (2011). *Educación las emociones en la infancia: (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

López Colon, M. E. (2010). *Prácticas para la construcción de contextos escolares resilientes: reto para el director escolar* (Disertación doctoral en Educación). Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.

López De Mesa Melo, C., Carvajal Castillo, C. A., Soto Godoy, M. F., & Urrea Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3), 383 – 410. ISSN 0123-1294.

García Martínez, J. y Orellana Martínez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción Psicológica*. 9(1), 87-100. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.439>

Guauña, N., Hinojosa, P., Marulanda, Y., Velasco, L., Cuaspud, M., De los Ríos, D., Bañol, Posada, M., & Gasca, Z. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Cali, Colombia: Centro de Estimulación Sueños Tashlin.

Histórica, C. N. (2013). *Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: Pro-Off Set.

Maturana, H; Bloch, S. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Recuperado de <http://www.systac.cl/emociones.pdf>

Mejía, Marco Raúl. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima, Perú: Edición CEAAL.

Mejía, Marco Raúl. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62) 7-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento No. 10: Desarrollo infantil y competencia en la Primera Infancia. Bogotá Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2013). Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de atención a la primera infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía 50: Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Bogotá Colombia.

Naciones Unidas. (2000). Declaración del milenio.

Pérez Luna, Enrique, & Alfonzo, Norys. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=es&tlng=es.

PNUD. (2013). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2013 - 2014*. Nueva York, Estados Unidos: Alfa Omega Impresores.

Programa Académico de Licenciatura en Educación Popular (2015). *Proyecto Educativo del Programa - PEP*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Redacción de El País. (2016). *Estas son las 211 zonas “calientes” de la delincuencia en Cali*. Recuperado el 01 de junio de 2016 de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/estas-son-211-zonas-calientes-delincuencia-cali>

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Cauca.

Rostán Sánchez, C, y Serrat Sellabona, E. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. España: Editorial UOC.

Sáez, Rafael. (2006). La educación intercultural. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 339, pp. 859-881.

Upegui, P. C., & Von Eck, B. (2010). *Complejidades de la convivencia en el escenario escolar*.

(Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario), Universidad del Valle, Cali.

Unesco. (2017). *Educación e interculturalidad*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>

Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Velásquez Guzmán, M. G. (2008). *Convivencia escolar Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas*. (Investigación Documental), Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Vidal, A. A., Gozales, V. M. A., y Cuevas, J. M. C. (2013). *Creando condiciones para la convivencia escolar*. Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.