

**APROXIMACIONES A LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE  
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

**NAIDÚ CASTRO FERNÁNDEZ**

**NANCY FETECUA ACEVEDO**

**ÁNGELA ROLDAN BUITRAGO**

**BELLA TORRES CARVAJAL**

**DRA. PATRICIA BAQUERO TORRES**

**DIRECTORA PROYECTO DE GRADO**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIA, EDUCACIÓN INICIAL, COGNICIÓN Y  
APRENDIZAJE.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C, 2018**

## **NOTA DE ADVERTENCIA**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

## TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos .....	6
Resumen.....	10
Introducción .....	12
<b>1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>15</b>
1.1 Justificación.....	15
1.2 Planteamiento del problema .....	17
1.3 Pregunta directriz .....	21
1.4 Objetivo general .....	22
1.5 Objetivos específicos.....	22
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	<b>23</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>39</b>
3.1 Identidad.....	44
3.1.1 Identidad-Subjetividad .....	48
3.1.2 Identidad-Infancia .....	54
3.1.3 Identidad-Familia .....	61
3.1.4 Identidad-Cultura .....	68
3.1.4.1 La Interculturalidad en la educación.....	73
3.1.5 Identidad-Memoria Colectiva .....	76
<b>4. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>81</b>
4.1 Enfoque .....	83
4.2 Método .....	88
4.3 Un acercamiento a las cuatro instituciones educativas objeto de estudio .....	90
4.3.1 I.E.D Rafael Núñez .....	90
4.3.2 I.E.D Federico García Lorca .....	92
4.3.3 I.E.D San Carlos .....	94
4.3.4 I.E.D Alexander Fleming .....	95
4.4 El trabajo de campo.....	98

4.4.1	Etapa 1: Exploración.....	98
4.4.2	Etapa 2: Diseño y Creación.....	101
4.4.3	Etapa 3: Encuentros Colectivos .....	105
4.5	Técnicas de investigación.....	108
4.5.1	La observación .....	108
4.5.2	La entrevista.....	111
4.5.3	La encuesta.....	112
4.6	Descripción de la manera en que se recogieron los datos .....	114
4.6.1	Recolección de datos en la etapa de <i>Exploración</i> .....	115
4.6.2	Recolección de datos en la etapa de <i>Diseño y Creación</i> .....	120
4.6.3	Recolección de datos en la etapa de <i>Encuentros Colectivos</i> .....	122
4.7	Sistematización de la información .....	124
4.7.1	La tarea descriptiva .....	125
4.7.2	Análisis de datos .....	126
4.8	Validez y Fiabilidad .....	129
4.9	Limitaciones .....	130
<b>5.</b>	<b>APROXIMACIONES A LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN INICIAL.....</b>	<b>131</b>
5.1	Una retrospectiva al trabajo de campo para emprender la interpretación.....	132
5.2	Identidad: ser, pensar y hacer.....	133
5.3	Subjetividad: expresión de lo personal.....	145
5.4	Infancia: lo que los niños sienten, piensan y quieren, solo se aprende con ellos.....	154
5.5	Familia: primer escenario de la identidad .....	160
5.6	Cultura e identidad:una pareja indisociable .....	165
5.7	Memoria colectiva:recuperar, mantener y transmitir el pasado para vivir el presente	173
<b>6.</b>	<b>RESIGNIFICANDO LA LABOR DE EDUCAR: el sentir de las maestras-investigadoras ....</b>	<b>180</b>
6.1	La experiencia en el Rafael Núñez IED .....	181
6.2	La experiencia en el Federico García Lorca IED.....	182
6.3	Las vivencias del IED San Carlos .....	183
6.4	La visión Fleminista.....	184

<b>7. CONCLUSIONES Y APORTES .....</b>	<b>186</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>195</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>201</b>

## **Agradecimientos**

Inicialmente el grupo de maestras-investigadoras queremos agradecer a la directora de este proyecto, Doctora Patricia Baquero, quien con su conocimiento, rigor académico, dedicación, apoyo, comprensión y calidad humana nos permitió aprender, crecer a nivel personal y profesional, y salir fortalecidas de este proceso investigativo, sin ella este trabajo no hubiera sido igual. Gracias por la exigencia con la que dirigió esta investigación, por la confianza ofrecida, por la amistad y el afecto que emergieron durante este tiempo de estudio.

### *Naidú Castro Fernández*

En primer lugar, doy gracias a Dios por haberme permitido vivir esta experiencia de la maestría, por su guía y su fortaleza en los momentos más difíciles. Agradezco a mis compañeras de tesis, por su amistad, por su compañía ante la adversidad, por sus conocimientos y por todo lo que aprendí de ellas en este tiempo.

Doy infinitas gracias a los niños niñas y a sus familias, quienes participaron en la ejecución de este proyecto, por su disposición, alegría, amor y entusiasmo que demostraron en el desarrollo de cada actividad. Pero sobre todo, gracias a mis hijos, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar. Sin su apoyo este trabajo no se habría realizado.

*Nancy Fetecua Acevedo*

Gracias a Dios por la oportunidad que me brindó de crecer profesionalmente al lado de los mejores.

Emprender un nuevo proyecto formativo demanda tiempo, esfuerzo, perseverancia y dedicación, por eso agradezco a mi familia, quienes con su amor, compañía, comprensión y palabras de aliento, me motivaron cada día a seguir adelante y alcanzar con éxito las metas trazadas.

Gracias a mis tres compañeras, maestras-investigadoras, quienes compartieron este sueño de resignificar la labor de educar, gracias por creer en la posibilidad de ofrecer procesos educativos de calidad enmarcados en la cultura del afecto. Sus opiniones, saberes, acuerdos y desacuerdos enriquecieron este ejercicio investigativo. Gracias también, a cada uno de los docentes universitarios que hicieron parte de mi proceso formativo; sus conocimientos y reflexiones nutrieron el amor que le tengo a labor de educar, especialmente infinitas gracias a nuestra tutora Patricia, quien con su ejemplo nos demostró que además de cultivar el intelecto, se cultiva el alma, el corazón.

*Ángela Roldan Buitrago*

Al pensar que escribir en estas cortas palabras, vienen a mi mente muchas personas a las cuales quiero agradecer y que considero merecerían un capítulo completo para expresar lo importante y valioso que ha sido su presencia en mi vida. Por eso a ti Santi, que eres el motor de mi vida quiero agradecerte principalmente, porque el gran amor que siento por ti es lo que me ha

movilizado a seguir adelante, para mostrarte que siempre nos podemos levantar y porque anhelo que tú seas mejor que yo; gracias hijo por ser tan paciente y estar ahí siempre. Quiero agradecer a la vida, por la oportunidad de aprender cada día más y por poner en mi camino personas que además de su apoyo en este proceso, sé que se alegran sinceramente de los triunfos de mi vida, gracias amigos y familia.

Gracias Maestros de la Pontificia Universidad Javeriana por las grandes enseñanzas que recibí de ustedes; pero especialmente a la Doctora Patricia Baquero por el amor que entrega a su labor. Finalmente, gracias Nancy, Bella y Naidú, sé que fue un proceso duro pero su compromiso, tenacidad y apoyo permitieron alcanzar este logro, mis mejores deseos para ustedes y que la vida les devuelva todo lo bello que hacen con el corazón.

*Bella Torres Carvajal*

Cada experiencia vivida es un regalo de la vida, agradezco ínfimamente a Dios por cada día, por la oportunidad de crecer y estar en el lugar donde estoy, por mostrarme que entre más alta la montaña, más satisfactorio el triunfo.

A mis hijos Juan Diego y Sofía que son el motor de mi vida, las personas que más amo, las que con paciencia y comprensión contribuyeron a lograr que este sueño sea realidad. Son la extensión de mis logros, de mi alegría, del presente y futuro. A mis padres y hermanos que siempre han sido mi fortaleza, mi consuelo y ejemplo de perseverancia, porque gracias a ustedes soy la persona que soy, los honro y admiro.

A mis compañeras de lucha, porque aprendí de cada una de ustedes, porque dieron lo mejor de cada una para que este sueño colectivo se hiciera realidad, por su pasión en su labor docente, por ser más que compañeras, amigas. Gracias porque contribuyeron a que fuera una mejor persona y profesional, detrás de cada ser humano hay un mundo por descubrir.

Al Colegio San Carlos por abrir sus puertas a propuestas significativas, a los niños y madres que participaron en el proyecto, ustedes son la inspiración diaria para seguir y amar mi profesión. Gracias por abrir sus corazones para lograr propuestas pedagógicas críticas y humanizantes.

Por ultimo a los docentes y compañeras que nos acompañaron a lo largo de la maestría, por sus aportes, sus enseñanzas, su sabiduría para guiarnos en este proceso, especialmente nuestra tutora Patricia Baquero que en cada palabra, nos brindó lo mejor de sí, porque antes de ser nuestra tutora, fue nuestro ejemplo de tenacidad y entereza, gracias por enseñarnos, ver lo mejor de cada situación y ser nuestra cómplice en este camino.

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo comprender como los niños y niñas de 4 y 5 años pertenecientes a cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, construyen sus procesos identitarios a través del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares. El estudio se enmarca metodológicamente desde un enfoque crítico social, en busca de favorecer la participación social y la reflexión crítica de las prácticas educativas que se realizan en la escuela, a través del reconocimiento y la convergencia de saberes, comportamientos, costumbres, valores, tradiciones y creencias propias de los niños, las niñas, su núcleo familiar y el contexto donde se desarrollan. Se encuentra que la construcción identitaria en educación inicial es un proceso permanente, determinado por las relaciones sociales en los diferentes contextos, dichas relaciones pueden ser positivas o negativas y establecen las pautas de acción del sujeto en el colectivo. En este sentido, se busca que las acciones formativas encaminadas a fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, los reconozcan como sujetos autónomos, participativos y reflexivos, con una identidad propia que se configura en la relación con otras identidades. Pensar en los procesos de construcción identitaria en la escuela permite reflexionar directamente en el rol del docente, como facilitador de prácticas pedagógicas que reflexionan sobre el contexto sociocultural y generan propuestas de cambio que vinculen directamente el contexto familiar, desde las manifestaciones individuales de los niños, las niñas y sus familias, al dar valor a la tradición colectiva y sus saberes cotidianos en los procesos formativos.

**Palabras claves:** Identidad, infancias, cultura, familia, prácticas pedagógicas.

## **Abstract**

This research aims to comprehend how girls and boys, between four and five years old from four public schools in Bogota, built their identity processes through a cultural experience interchange with their parents, their teachers and their classmates. This study is based on a critical social approach and it promotes social participation and critical reflection about pedagogical practices, which are developing at school. It is done through the knowledge convergence, recognition, behavior, customs, values, traditions and belief that girls and boys have in their family center and in the context in which they are growing up.

It was found that the identity construction in the early childhood is a continuous process and it is defined by social relations in different contexts, these relationships could be positive or negative and they establish boy and girl's action guidelines in the group. In this sense, it seeks that these learning actions aimed at enhancing the children's integral development, recognize a boy and or girl as an autonomous, active participant and thoughtful subject with self-identity that is built in relation to other identities. Thinking about the identity-building processes in the school, allows us to reflect deeply on the teacher's role, as a facilitator in the pedagogical practices who reflects on sociocultural context and creates proposals for change that directly involve the family environment. It is done from children's individual expressions, valuing collective tradition and their everyday knowledge in their learning processes.

**Key words:** Identity, childhood, culture, family, pedagogical practices.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente documento recoge el trabajo investigativo adelantado en torno a la comprensión de los procesos de construcción identitaria en educación inicial, estudio realizado en cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, con la participación de maestras-investigadoras, niños, niñas, padres de familia y algunas agentes educativas de una entidad externa como Compensar.

En el primer capítulo se presenta la justificación del estudio, en el que se describe la importancia de abordar los procesos de construcción identitaria en educación inicial desde el campo investigativo, teórico y práctico, para dar paso al planteamiento del problema en el que se expone la necesidad de reflexionar sobre el contexto escolar, con el fin de dar lugar a propuestas educativas alternativas, en donde se participe y se validen múltiples modos de ser y hacer en el contexto sociocultural. Así mismo, en este apartado se formula la pregunta directriz que orienta el trabajo de campo y el análisis de la información, además se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron la investigación.

En el segundo capítulo se muestran los antecedentes alrededor de algunas tesis e investigaciones asociadas a las categorías de identidad, cultura, infancia y prácticas pedagógicas, con el propósito de conocer los aportes que se han hecho hasta el momento en torno al estudio de estas temáticas. En el tercer capítulo se presenta un análisis crítico de las conceptualizaciones teóricas alrededor de las categorías que orientaron la investigación; identidad, subjetividad, infancia, familia, cultura y memoria colectiva.

En el cuarto capítulo se describen los elementos metodológicos que orientaron el trabajo de campo en las cuatro instituciones educativas distritales objeto de estudio; IED Rafael Núñez, IED Federico García Lorca, IED San Carlos, IED Alexander Fleming.

El trabajo se enmarca desde un enfoque crítico- social, que considera a la escuela como una institución en la que convergen y emergen múltiples identidades, es decir, se contemplan en los procesos formativos las diversas formas en que el individuo se reconoce, participa y construye significados de su contexto sociocultural. El método empleado en este estudio es la investigación- acción, ya que emerge una necesidad de cambio en el proceso educativo orientada a fortalecer los canales de comunicación entre el contexto escolar y el contexto familiar, al tiempo que se enriquecen y transforman las prácticas educativas desde apuestas metodológicas que integran las necesidades e intereses de los actores participantes.

Posteriormente en este apartado se realiza una contextualización de los cuatro colegios vinculados a la investigación, se describe el proyecto de aula diseñado y desarrollado para este estudio, se muestran las técnicas empleadas para la recolección de datos y análisis de la información, se presentan los aspectos que dieron credibilidad al estudio, al tiempo que se comparten las limitaciones de éste.

En el quinto capítulo se emprende el proceso de análisis de datos a través de la *Triangulación Interpretativa*, en donde se procuró un dialogo entre el investigador, la realidad y la teoría, con el fin de comprender las relaciones y vínculos que se entretienen entre la comunidad educativa, y su incidencia en los procesos de construcción identitaria en educación inicial. Los

resultados fueron organizados en las seis categorías de análisis propuestas para el desarrollo de la investigación; identidad, subjetividad, infancia, familia, cultura y memoria colectiva.

Finalmente, se comparten las reflexiones y conclusiones que emergieron en el estudio desde el componente social, el contexto institucional, la práctica pedagógica y el componente teórico.

## **1 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Justificación**

Dentro de los desafíos de la educación para el siglo XXI se encuentra el desarrollo integral del ser humano, comprendido como las acciones que le permiten al individuo reflexionar sobre su rol social y ser propositivo frente a las problemáticas de su contexto, a la par que adquiere nuevos conocimientos (Delors, 1996); del mismo modo, la educación inicial parte de este principio de integralidad y se comprende como un proceso de desarrollo histórico de construcción colectiva, a partir de la reflexión y sistematización de experiencias, articuladas con los conocimientos que proporcionan los campos de la investigación, la teoría y la práctica (SED,2013).

Esta investigación titulada *Aproximaciones a la comprensión de los procesos de construcción identitaria en educación inicial*, busca aportar elementos desde los tres campos en mención, que faciliten la comprensión de la infancia, desde el reconocimiento de los niños y las niñas como agentes de participación en la vida social, y donde valorar su identidad, es el punto de partida para comprender las relaciones sociales e implementar propuestas educativas pertinentes a los contextos.

En este sentido, el proyecto metodológico en que se enmarcó este trabajo investigativo, posibilitó la participación colaborativa de todos los actores sociales que convergen en la escuela, espacio que tradicionalmente ha sido mediado por la relación unidireccional docente-estudiante; de esta manera se da lugar a los valores, tradiciones, concepciones y saberes propios de las diversas culturas que emergen en el contexto escolar, y que determinan la forma en que

interactúan y se posicionan en el colectivo. Cabe resaltar que, la integración de la familia a la investigación, resignificó las concepciones que estas tenían de la escuela y por ende las relaciones con sus hijos y docentes, al construir lazos afectivos y sentido de pertenencia hacia los procesos que se desarrollan en la institución.

Es pertinente desde estos resultados contribuir a las comprensiones de infancia, ya que generalmente han sido desarrolladas por la visión del adulto; es así, que desde nuestro rol de maestras –investigadoras, se dio participación a la infancia como sujeto central de investigación, para acceder desde su propia voz a las diferentes formas de lenguaje que les permiten relacionarse en el contexto escolar; de esta manera se visibilizaron sus concepciones, saberes, expectativas e intereses, con el fin de integrarlos en las prácticas educativas y propender por los aprendizajes significativos.

Finalmente, desde el análisis de los resultados se busca dar un aporte teórico-conceptual a partir de lo reflejado en las prácticas docentes, que con un carácter emancipador logran movilizar la escuela como un colectivo social, al dar valor a las voces de sus integrantes y convocar la participación de otros maestros. De esta forma se logra consolidar y dar continuidad al proyecto, con la intención de ampliar la mirada de la identidad como tema central de estudio, y enriquecer las contribuciones dadas hasta el momento desde la integración interinstitucional de los cuatro colegios participantes.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Emprender un proceso de investigación cualitativa que integre analíticamente las categorías de educación, cultura, familia e identidad, requiere que se tengan en cuenta los antecedentes y las diferentes comprensiones que desde las ciencias sociales existen al respecto, ya que de esta manera se puede vislumbrar el camino formativo que ha tenido que vivenciar la escuela, el maestro y por consiguiente las prácticas pedagógicas en un determinado tiempo y espacio histórico-social.

A través de los años, la educación y en específico la escuela, ha sufrido cambios en sus dinámicas de acuerdo a las demandas sociales de cada época. Las formas en que los sujetos se relacionan con el entorno, con los demás y acceden al conocimiento, son factores que han estado atravesados por los saberes sociales, y las formas de ser y hacer legitimadas en cada período histórico.

En este sentido, si pensamos en la escuela constituida en el panorama del siglo XVII, encontramos que las dinámicas educativas estaban caracterizadas por las ideas de verdad absoluta e instrucción. “El objetivo de la educación en la modernidad ha sido disciplinar la subjetividad para que no “infecte” con sus deformaciones la imagen canónica aceptada del mundo” (Najmanovich, s.f, p.12). La escuela era la institución social fuente fundamental de la información y la encargada de reproducir las ideologías del Estado (Mejía, 2007). Panorama que conlleva a la construcción de un sujeto homogenizado, en tanto su forma de pensar debía adaptarse a las formas de ser de la época, al conformar así una personalidad pasiva y dependiente.

Ahora bien, si enmarcamos las dinámicas educativas en los postulados del capitalismo globalizado y en el desarrollo tecnológico, se puede observar una desubicación de las bases en las que había sido organizada la escuela. La sociedad de hoy demanda nuevas formas de pensar y relacionarse con los otros y el entorno, en tanto la información, el lenguaje, los gustos y los modos de vida se configuran de acuerdo a la forma en que el sujeto concibe el mundo.

Al respecto, Giménez (2009) señala que el sujeto empieza a reconocer las similitudes y diferencias que se generan en las diversas formas de relacionarse y convivir en un contexto particular; al dar lugar a nuevas subjetividades e identidades, en tanto el individuo reflexiona sobre su forma de ser, de mostrarse e identificarse con los otros, a la vez que adopta comportamientos, valores y actitudes que se inscriben dentro del marco de comprensión de la realidad en la que participa.

Al centrar la mirada en el siglo XXI y en los nuevos modelos y métodos educativos contemporáneos que buscan la transformación social a partir de la educación, se pueden vislumbrar algunas características representativas que han permeado las formas tradicionales de educar, como lo son la innovación en las prácticas pedagógicas, la reflexión continua del rol del maestro y el interés por reconocer al ser humano en todas sus dimensiones; éste último se constituye en el factor central de cambio que se gesta en la escuela como institución social.

Desde esta perspectiva, reconocer la multidimensionalidad del ser humano, ha cobrado gran relevancia en el discurso social, ya que da lugar a las diversas formas de pensar, sentir y actuar, en la medida que se respeta la dignidad, la libertad, la identidad personal y social como factor primordial de transformación. En este orden de ideas, Najmanovich (2001) sostiene que “el sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales. Es una

organización emergente. El sujeto solo adviene como tal en una trama relacional de su sociedad.”  
(p.5).

Ante este panorama, el campo educativo trasciende las barreras de la transmisión y repetición de conocimientos, valores y normas, para dar lugar a propuestas educativas alternativas, en donde se participa, se interactúa con el medio, se validan las diferentes formas de pensar, se construyen saberes, se potencian habilidades sociales y se tiene la capacidad de poder decidir; al comprender que existen otros modos de ser y participar en el contexto sociocultural.

En tal sentido, Delors (1997) destaca que la humanidad se enfrenta a nuevas tensiones debido al gran avance de la tecnología y la economía, las cuales demandaran otras formas de pensar el escenario educativo. Todos estos cambios sociales hacen que la escuela de hoy tenga la tarea de enfocar su mirada en los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Aprendizajes que, como lo sostiene Delors, le permiten al ser humano canalizar la información que emerge en su cotidiano, reflexionar sobre la influencia multicultural a la que se enfrentan y desarrollar su pensamiento crítico frente a las nuevas realidades a las que se exponen, al tiempo que se valoran y se validan sus saberes.

De esta manera, el contexto escolar se convierte en un escenario de participación, a partir del fomento de relaciones dialógicas que le permiten al estudiante reconocer su propia voz y la del otro, al poner en juego saberes, valores y acciones, en donde encuentra intereses y necesidades similares o diferentes a las de él. A partir de estas interacciones se empieza a configurar la identidad, en la medida que convergen dos aspectos relevantes, el primero referido

a la subjetividad, y el segundo, a los conocimientos, valores y normas que se han interiorizado de la realidad en la que se participa.

De acuerdo con lo anterior, se empieza a configurar una relación estrecha entre la educación y la construcción de procesos identitarios, ya que el centro del proceso educativo es el sujeto desde una perspectiva histórica y cultural, es decir, se focalizan las interacciones en los aspectos dinámicos del desarrollo personal y social, al convocar los intereses, necesidades y saberes culturales que constituyen la historia de vida del individuo.

En esta medida, reconocer la identidad en las prácticas educativas permite distinguir las necesidades propias del contexto y relacionar transversalmente las actividades que se realizan en la escuela acorde a los intereses individuales, grupales e institucionales. Esta relación brinda la oportunidad de considerar la singularidad de cada niño, al tiempo que les permite desarrollar procesos de socialización y reconocimiento con los demás.

Contemplar a los niños y niñas como sujetos capaces de agenciar, es el punto de partida para generar espacios en la escuela enfocados en fortalecer la identidad, mediante la participación activa del sujeto en las actividades socio-culturales de su contexto particular, aspecto que le permite al niño posicionarse en el colectivo desde sus posibilidades de actuación, y entablar relaciones con el otro desde el reconocimiento de sus rasgos distintivos.

Lo anterior es posible, en la medida que el maestro se piense como un sujeto político, el cual puede soñar y crear un nuevo panorama educativo, en tanto la labor docente se encamina en reflexionar, diseñar y orientar procesos formativos, a través de la generación de estrategias pedagógicas que aporten diferentes alternativas para construir saberes y participar en la realidad,

en donde los referentes identitarios que los niños y las niñas traen de sus familias y contexto social, no entren en conflicto con las diversas identidades que emergen en el colectivo escolar.

Por las consideraciones anteriores, desde nuestro rol de maestras surge la necesidad de investigar alrededor de la construcción de los procesos identitarios en educación inicial, con el fin de explorar, develar y comprender las experiencias culturales que constituyen la negociación simbólica entre la tradición colectiva y el saber cotidiano de los niños y las niñas entre 4 y 5 años y sus familias, en cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá.

Desde este estudio se pretende fortalecer las relaciones interpersonales de los diferentes actores en el ámbito escolar, a través de prácticas pedagógicas innovadoras que convoquen la diversidad de expresión y saberes. Así mismo, se intenta contribuir con aportes teóricos-analíticos alrededor de los temas de interculturalidad y la construcción de procesos identitarios en la educación inicial, que permitan visibilizar a los niños y niñas como agentes activos en sus relaciones y cultura.

### **1.3 Pregunta directriz**

*¿Cómo los niños y las niñas de 4 y 5 años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas distritales, construyen sus procesos identitarios a través del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares?*

#### **1.4 Objetivo general**

- Comprender como los niños y las niñas de educación inicial construyen sus procesos identitarios a partir del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares, en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela.

#### **1.5 Objetivos específicos**

- Reconocer a los niños y las niñas como agentes de construcción identitaria y a las familias como edificadoras de expresiones culturales y saberes colectivos que apoyan dichos procesos.
- Enriquecer las prácticas pedagógicas a partir de los saberes culturales y la memoria colectiva de los niños, las niñas y sus familias.
- Contribuir en el contexto institucional al fortalecimiento de los canales de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; padres de familia, docentes, estudiantes.
- Empoderar a los docentes para que reflexionen sobre su contexto sociocultural y generen propuestas de cambio en la forma de relacionarse consigo mismo, con los demás y el entorno que los rodea.

## 2 ANTECEDENTES

Como punto de partida para indagar y comprender los procesos de construcción identitaria en los niños y las niñas de educación inicial, se emprendió una búsqueda de experiencias investigativas que centraran su interés en reconocer y dar valor a la identidad y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela.

Desde este panorama, se consultaron los repositorios de la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, así mismo se consultaron bases de datos como Scielo, EbscoHost y Dialnet, en donde se hallaron más de cincuenta trabajos investigativos asociados a las categorías de educación, identidad y cultura, en los que se resaltan temáticas como; el fortalecimiento de la educación intercultural en el ámbito de la escuela rural, el fortalecimiento de la identidad cultural de cabildos indígenas, influencia de la programación infantil en la construcción de la identidad de género, estrategias para fortalecer la identidad cultural a través de la enseñanza de la historia, el consumo cultural infantil como mediador en la construcción de identidades de niños y niñas, entre otros.

Por lo anterior, este apartado recopila siete trabajos de grado, tesis e investigaciones asociadas a la categoría de *identidad*, la cual se interrelaciona con *cultura, infancia y educación*; con el propósito de conocer los aportes que se han hecho hasta el momento en torno al estudio de estas categorías. Con el análisis pretendemos tomar como punto de partida lo investigado hasta el momento y a partir de allí, poder presentar reflexiones teóricas, analíticas y de resultados que fortalezcan la interculturalidad y la profesionalización docente en nuestras aulas. La pregunta directriz que orientó la revisión y análisis de la información fue: *¿Cómo el sujeto construye la identidad?*

En términos generales el análisis de los avances realizados en el contexto nacional e internacional (específicamente en España) sobre la pregunta anteriormente planteada, muestra que el concepto de identidad desde diferentes perspectivas está asociado al autoconocimiento que hace el sujeto de los valores que para él son importantes en un determinado espacio y tiempo histórico, y a la manera como las relaciones contextuales configuran los procesos de identidad determinando su carácter dinámico de transformación.

Desde esta perspectiva, Colorado y Díaz<sup>1</sup> (2010) plantean en su tesis que “la identidad no se considera en un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente alimentándose de forma continua de la influencia exterior, esta surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro” (p.66). Las autoras afirman que la identidad cultural no es estática o inmutable, se construye y se transforma en la medida que se interacciona con otros. En los procesos de construcción identitaria, la memoria juega un papel fundamental, ya que se tiene la capacidad de reconocer el pasado, a través de elementos simbólicos o referentes que son propios y que ayudan a construir el futuro.

En esta misma línea Barragán y Esguerra<sup>2</sup> (2009) en su investigación retoman las reflexiones de Sandra Cantoral (2000), quien define la identidad como una “expresión del pensamiento, con sentido de pertenencia, en la que se reafirman y fortalecen los valores, las formas de organización y las prácticas culturales. La identidad tiene lugar en los referentes y símbolos que provienen del pasado y que pasan a ser elementos fundamentales para

---

<sup>1</sup> “Propuesta Pedagógica para el fortalecimiento de la identidad en los niños y niñas de la escuela Normal Superior Distrital María Montessori desde los elementos de la cultura Muisca” (2010). Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> “Hacia el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para el enriquecimiento de la identidad cultural. Propuesta pedagógica para la escuela de danza de Tocancipá” (2009). Universidad Pedagógica Nacional.

construcciones futuras. Es el derecho a orientar, desarrollar y controlar los cambios que la realidad actual exige” (p.182). De acuerdo con lo anterior y siguiendo a Umberto Eco (1998), nuestra identidad se fundamenta en la larga memoria colectiva, en tanto hay un “nosotros” que remite a un pasado común de experiencia o significación. La memoria colectiva, se devela así como el factor mediador entre la identidad y la cultura, en tanto que rescata y preserva los elementos simbólicos propios de cada contexto histórico-social.

También en esta línea de reflexión, Castañeda y Pirateque<sup>3</sup> (2015), en su investigación comprenden la identidad como una construcción que se genera en el marco de un tiempo específico y una sociedad concreta; dicha práctica se nutre de la interrelación con otros sujetos y de los procesos de reconocimiento y diferenciación de valores que surgen en tal interacción. Todo ello, permite al sujeto identificarse en su grupo social con formas de ser y hacer similares o diferentes a las de él.

Con respecto a la interrelación entre la identidad y la cultura, algunas de las investigaciones abordadas asocian la cultura a los significados y símbolos que se constituyen al interior de una comunidad, en donde se apropian actitudes, valores, comportamientos y costumbres, los cuales dan sentido a la vida y al mundo de los sujetos. Es así como Barragán y Esguerra (2009) comprenden la cultura como:

“el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias y se

---

<sup>3</sup> “Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de los niños y niñas de 5 y 6 años del colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la Localidad de Bosa”. Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional.

convierte a través de diversas manifestaciones, en el fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas...” (p.117)

Las autoras también afirman que la cultura es un espacio en el que se da lugar a las acciones humanas y a los procesos intersubjetivos, en donde se transforma la realidad a partir de la valoración de los lenguajes, deseos, pensamientos, sentimientos y concepciones de vida.

Desde su investigación Colorado y Díaz (2010) sostienen que:

“La cultura es una sociedad, consiste en todo aquello que se conoce y cree con el fin de funcionar aceptablemente sobre los sujetos, por lo tanto, no es un fenómeno material, no son cosas, personas, conductas o emociones, es una organización de todo eso, es la manera como los sujetos perciben, relacionan e interpretan el mundo como lo leen y se relacionan con él”. (p.65)

Así mismo, Colorado y Díaz (2010) mencionan, refiriéndose a Tylor (1958), que la cultura se basa en las creencias y el comportamiento que las personas adquieren no por herencia biológica sino por desarrollarse en una sociedad particular donde se hallan expuestos a una tradición cultural específica. Desde los planteamientos de Geertz (1973) la cultura “es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones, la estructura social es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes” (p.66).

A partir de la variedad de visiones que emergen con relación a este término, las autoras afirman que la cultura es la interpretación simbólica y subjetiva que permite el intercambio de saberes propios, los cuales se basan en esquemas sociales funcionales, que hacen posible crear maneras de relacionarse con los demás en un determinado contexto social.

Como se ha podido contemplar hasta ahora, existe una relación fundamental entre identidad y cultura. De ahí se desprende el concepto de identidad cultural entendida como proceso discursivo colectivo, que tiene en cuenta el pasado, las costumbres y tradiciones de cada contexto específico, lo cual incide en los diferentes aspectos que hacen parte de la vida diaria del sujeto (Barragán y Esguerra, 2009). Por su parte Barrera<sup>4</sup> (1997) refiere la identidad cultural en el sentido de pertenencia, participación activa y reconocimiento de un grupo social particular.

A la vez, desde su estudio Colorado y Díaz (2010) retoman a González (2000:43) quien sostiene que:

“La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad” (p.66)

Desde esta perspectiva consideramos importante resaltar la relación estrecha entre la identidad y la cultura, ya que como lo sostiene Giménez (2003):

---

<sup>4</sup> “La historia oral, un medio para construir identidad” (1997). Universidad Pedagógica Nacional.

Nuestra identidad solo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (...) la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores. (p.1)

Con referencia a lo anterior, los estudios consultados asocian el término de identidad cultural a la conservación de los saberes ancestrales, propios de un determinado grupo en un territorio específico. Este hecho, nos permite reflexionar sobre la connotación que se le ha dado a este término, por lo cual vemos la necesidad de no contemplarlo como una sola categoría, sino más bien, abordar la identidad y la cultura como categorías de análisis; al comprender la identidad como un proceso subjetivo, colectivo, dinámico y esencial, por el cual los individuos se reconocen y posicionan en los diferentes colectivos sociales de los que hacen parte. Y la cultura, como el conjunto de sistemas de valores, tradiciones, creencias, estilos de vida, concepciones del mundo, costumbres y construcción identitaria a nivel colectivo e individual.

Centrando la mirada en la construcción de identidad en los niños y niñas de educación inicial, Castañeda y Pirateque (2015) sostienen que la identidad se configura a partir de su reconocimiento como sujetos sociales y las interrelaciones que se dan entre los miembros del colectivo en el que ellos y ellas se encuentren. En este sentido la socialización se convierte en el eje central del proceso en el cual la identidad individual y colectiva se aprehende como producto de los aprendizajes que se dan cotidianamente durante los procesos de socialización primaria y secundaria.

También Martínez<sup>5</sup> (2016) retoma los planteamientos de Buckingham (2013), quien afirma que la identidad es un proceso continuo en el que los mismos niños son participantes activos. Ellos dan valor a toda la información que circula en su medio social cotidiano, interactúan con los diferentes actores del contexto sociocultural y resignifican constantemente su identidad, lo que nos lleva a pensar en múltiples modos de ser, en tanto el sujeto participa y construye sus distintas identidades dependiendo del contexto en el que interactúe y las nuevas exigencias sociales a las que se enfrente.

Estas lecturas de los procesos identitarios en educación inicial, se acercan a nuestro propósito fundamental de reconocer la agencia de los niños y niñas como actores sociales participativos. Ellos, a través de sus lenguajes propios y procesos de socialización construyen dinámicamente su identidad con todo aquello que han apropiado de su contexto social y familiar.

Ahora bien, Canarias, Roncancio, Rubiano, y Sánchez<sup>6</sup> (2010) mencionan un aspecto adicional de la identidad, en tanto la entienden como un proceso reflexivo donde el sujeto reconoce sus valores, sus creencias, sus cualidades y características que lo distinguen del otro. Las autoras retoman de Giménez dos conceptos claves para nuestra investigación: la identidad individual y la identidad colectiva.

Según Giménez (2004), la identidad individual hace referencia a un proceso subjetivo, mediante el cual los individuos determinan sus semejanzas y diferencias con los otros, esta identidad se forma mediante el aprendizaje en los procesos de socialización al interior de la

---

<sup>5</sup> “El consumo cultural infantil como mediador en la construcción de identidades de niños y niñas: el caso de estudiantes de ciclo I del Colegio Fanny Mikey I.E.D”. (2016). Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>6</sup> “La máquina del tiempo, una estrategia para fortalecer la identidad cultural a través de la enseñanza de la historia” (2010). Universidad Pedagógica Nacional.

familia, la escuela y el grupo de iguales. En cuanto a las identidades colectivas, el autor retoma los planteamientos de Melucci (2001), para explicar que esta identidad se constituye a partir de la acción colectiva, en donde varios sujetos comparten formas de actuar, de acuerdo a determinados intereses en un espacio y tiempo específico.

Al respecto Canarias et al. (2010) señalan que, en la construcción de identidad colectiva, la familia se reconoce como primer eje socializador. Ella es el espacio; en el cual el sujeto tiene un acercamiento inicial a las representaciones sociales, a través de los procesos de interacción, diferenciación y reconocimiento de sí mismo y de los otros. Las autoras afirman que la identidad es un proceso individual que se potencializa en la sociedad, lo que permite asumir su carácter colectivo.

Según lo expuesto hasta aquí, se vislumbra que la comprensión del término identidad necesariamente está asociado al contexto cultural, familiar y escolar. Este último se considera un factor relevante en los procesos de autoconocimiento de los sujetos, en la medida que convergen en un mismo lugar diferentes formas de ser y vivir, por lo cual los sujetos constantemente se enfrentan a nuevas formas de interacción con los otros en un entorno particular.

La multiplicidad de culturas en el contexto escolar obedece entre otros, a fenómenos como el desplazamiento y traslado del lugar de origen, tal y como nos lo refiere Intxausti (2010)<sup>7</sup> en su investigación. La autora expone que los fenómenos migratorios o de desplazamiento en la diversidad cultural de las escuelas, ha configurado una sociedad plural en la cual coexisten

---

<sup>7</sup> “Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: Bases para la intervención educativa” (2010). Universidad del país vasco.

diferentes sensibilidades culturales y de identidad, provenientes de otras regiones del país y del continente en general.

Esta situación no solo determina que deba tenerse en cuenta otras creencias, valores, actitudes y costumbres que interactúan en el aula y que merecen ser reconocidas, respetadas y compartidas; sino también, devela una ruptura en la homogenización del sistema educativo, planteándole a la escuela nuevos retos para establecer prácticas pedagógicas, que sean satisfactorias y coherentes con la nueva realidad social de los estudiantes y sus familias.

Este estudio contribuye a nuestro trabajo investigativo en la medida que nos permite comprender el fenómeno de la migración, como un productor de diversidad cultural y social, de encuentros y desencuentros, causado por factores económicos, sociales, demográficos, políticos y ecológicos, destacando principalmente los desplazamientos, las necesidades de trabajo y la búsqueda de mejores oportunidades económicas de las familias. Hecho que es evidenciado en las instituciones educativas en donde desarrollamos nuestra investigación, pues identificamos grupos minoritarios de diferentes partes del país, que se caracterizan por poseer actitudes, lenguajes, acentos, costumbres y necesidades arraigadas que merecen ser develadas y valoradas en el contexto escolar y social.

Lo anterior, es esencial desde nuestro interés investigativo y pedagógico. Como docentes e investigadoras vemos la necesidad de reconocer el equipaje cultural que tienen los niños y niñas que se desarrollan en una sociedad multicultural. Es preciso entender que sus saberes están mediados por las múltiples relaciones contextuales y el gran flujo de información que se encuentra a su disposición. Dicho reconocimiento hace que las prácticas que surgen en la escuela sean significativas. Ellas pueden brindar los espacios para tener experiencias interculturales que

impulsen el encuentro de los distintos saberes, valores, formas de ser y vivir en un mismo contexto.

En este sentido, el espacio escolar puede contemplarse desde una visión intercultural de la convivencia y de la educación. Solo con un tipo de postura como esta, es posible el reconocimiento de la diferencia, la construcción de saberes, la diversidad de sentidos y prácticas distintas. Walsh (2001) sostiene que la interculturalidad:

“se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes, una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar...” (p.74)

Desde los planteamientos de Catherine Walsh (2012), consideramos pertinente retomar a esta autora para abordar el tema de la interculturalidad en la educación, en específico en los procesos formativos desarrollados en la educación inicial, ya que reconocemos que el saber de los diferentes actores de la comunidad (niños, niñas, madres, padres, cuidadores, docentes) pueden ser incorporados en las prácticas pedagógicas, con el fin de reconocer subjetividades, otras formas de relacionarse y modificar realidades a partir del lenguaje y la comunicación.

Varias de las investigaciones estudiadas coinciden en la recurrente mención del quehacer docente y la necesidad de reevaluar las prácticas pedagógicas. Algunas de ellas insisten en tener presente los recursos culturales con los que cuentan los estudiantes, en aprovechar sus saberes, y en rescatar los principios identitarios, entendidos estos últimos, como aquellas prácticas sociales

que recrean un legado, un aprendizaje, una historia.

Con respecto a lo anterior, Barrera (1997) desarrolló una propuesta pedagógica en la que la identidad se concibe como un proceso abierto en el que el individuo hace uso de su capacidad crítica y reflexiva para comprender el mundo y su accionar en él. Desde esta visión la construcción de identidad en el sujeto se relaciona con la participación activa de éste en la comunidad; específicamente el autor hace referencia a aquellas acciones que desde las motivaciones individuales de sus actores se convierten en motor de aprendizajes significativos, en donde lo individual comienza a configurar la identidad colectiva de un grupo.

El propósito principal de la propuesta de Barrera fue propiciar prácticas educativas que permitieran reconstruir la identidad de los estudiantes a partir de la recuperación colectiva de la historia oral de la localidad de Suba. En este sentido, la propuesta trabajó alrededor de las narrativas que los estudiantes llevaron al aula, las cuales construyeron previamente con sus familias. Este proyecto no solo buscó conocer las historias de los habitantes de Suba, sino reconocer la identidad cultural y valorarla, al brindar a la comunidad la posibilidad de participar activamente.

Este acercamiento del autor apunta a la transformación de las prácticas pedagógicas desde el reconocimiento de la escuela como eje social y cultural de la comunidad, donde la participación activa de sus agentes favorece un sentido de pertenencia hacia los nuevos contextos. Para el autor es en estos contextos en los que se configuran la identidad individual y colectiva.

Aunque este trabajo se enmarca en el rescate de la historia oral colectiva como punto de partida para la preservación de la identidad cultural y la implementación de prácticas pedagógicas significativas, es pertinente rescatar el sentido de pensar la escuela y las acciones que allí se realicen desde la configuración particular de sus sujetos.

Por su parte, Colorado y Díaz (2010) señalan que la implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la identidad, les permitió el acercamiento y reconocimiento de diversas culturas de las cuales se hace parte y se desconocen en el contexto escolar:

“Se buscó desarrollar una interacción entre conocimientos y prácticas culturales diferentes, una interacción que parte desde la desigualdad social, económica, política y de poder, dada en las instituciones educativas para que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia, se trata entonces de promover y construir espacios de encuentro, dialogo e intercambio entre sujetos, saberes y prácticas distintas, desde la mirada de ese “otro” que ha estado históricamente relegado en condiciones de desigualdad frente a ese “otro” que lo reconoce, pero no lo dialoga en igualdad de condiciones con él, al contrario lo excluye y domina”. (p.94)

En la misma línea de reflexión, Barragán y Esguerra (2009), en su estudio abordan la práctica pedagógica como categoría principal, apoyándose en los argumentos de Baquero (2006), quien propone tres tendencias del quehacer docente. Una tendencia se basa en el principio de imitación (técnico-artesanal), otra tendencia prioriza al contexto (concepción practica), y una última que se compromete con la educación popular; por lo que se convierte en una tendencia crítica y emancipadora, siendo esta visión la acogida por las autoras en su estudio, pues le da al

maestro mayor dominio disciplinar, pensamiento crítico y conocimiento del contexto, hasta tal punto que debe convertirse en parte de él, comprenderlo y ser una posible alternativa de cambio.

Además, desde esta investigación las autoras comparten la concepción de práctica pedagógica señalada por Santos (2006), quien concibe ésta como un tipo de acción social particular sobre la cual el maestro debe reflexionar individual y colectivamente.

Así mismo, las autoras concuerdan con lo señalado por Bernstein (1998) frente a la concepción de práctica pedagógica como una forma de contexto social fundamental, a través del cual se realiza la producción y reproducción cultural, en donde se relacionan los diferentes elementos de la cotidianidad individual, y en la que participan las dinámicas de los contextos educativos.

Cabe destacar que, la mayoría de investigaciones confluyen en la importancia del papel de la escuela como promotora de propuestas educativas que valoren las diferentes identidades que se manifiestan allí. Este hecho nos invita a reflexionar alrededor de las prácticas pedagógicas, al prestar atención a la información y conocimientos que circulan en los diferentes contextos socioculturales. Se hace necesario reconocer que cada sujeto trae consigo aprendizajes y saberes culturales que se convierten en la piedra angular para aprender y participar en la realidad.

Otro factor a tener en consideración en la revisión documental, fue la participación de los investigadores con los sujetos de estudio, la cual permite comprender y analizar los fenómenos que emergen dentro de las dinámicas y etapas de la investigación. Algunos estudios se basan en la Investigación-acción, enfoque que busca analizar las acciones sociales de los participantes con procesos de auto-reflexión sobre sus situaciones problemáticas, y con el fin de generar propuestas

de cambio. Este enfoque se ajusta a nuestra propuesta metodológica que busca reconocer la diversidad de saberes culturales y cotidianos que concurren en el contexto escolar, con el propósito de valorar y empoderar a los diferentes actores que participan de las dinámicas educativas.

Finalmente, al hacer un balance de las diferentes tesis y trabajos investigativos consultados y analizados, se puede evidenciar que la mayoría de los estudios enmarcados en temas de identidad, cultura y educación, resaltan la importancia de recuperar la tradición cultural, municipal y ancestral para el fortalecimiento de la identidad cultural en la escuela. A partir de propuestas pedagógicas y prácticas colectivas, cada estudio buscó rescatar los valores instaurados en un determinado momento histórico-social, siendo la población juvenil y los estudiantes de básica primaria los grupos de estudio más referenciados.

Por lo anterior, como investigadoras, nuestra postura epistemológica está orientada a la comprensión de la práctica social en la que estamos inmersas como docentes. Pretendemos lograr un acercamiento a nuestras comunidades educativas, a partir de la descripción de la cotidianidad de las mismas, el análisis de sus problemas y el accionar de los individuos ante las diferentes situaciones que vivencian.

En esta medida, al reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica con población infantil, vemos necesario fortalecer los procesos de socialización, destacar la memoria individual y colectiva de los diferentes sujetos que participan en el contexto escolar en el que intervenimos, y rescatar los valores culturales que a través del tiempo las comunidades han consolidado como muestras de sus principios identitarios.

Desde nuestra investigación pretendemos analizar y reflexionar sobre los procesos de construcción identitaria que emergen en el contexto escolar, dado que en este espacio confluyen diferentes formas de ser y vivir, por lo cual los sujetos constantemente se enfrentan a nuevas formas de interacción con los otros en un entorno particular, a la vez que nutren sus procesos de autoconocimiento y autoconcepto.

Así mismo, en nuestro estudio abordaremos la cultura como una categoría de análisis, al comprender que en los procesos de construcción identitaria de la población infantil, se hace necesario que el maestro dentro de su práctica pedagógica visibilice la variedad de saberes cotidianos, tradiciones, concepciones del mundo, costumbres y formas de ser y vivir que provienen de los niños, las niñas y sus familias, con el fin de interpretar y dar valor a la diversidad de símbolos y significados que emergen en el mismo contexto escolar, al comprender que los procesos de socialización que se construyen en la escuela están permeados por las múltiples culturas que allí se manifiestan.

Para concluir, la revisión bibliográfica nos permite profundizar tanto a nivel conceptual como a nivel poblacional, ya que los estudios asociados al tema de identidad están dirigidos más a niños y niñas mayores de ocho años de edad. Con la presente investigación pretendemos realizar una aproximación a la construcción de los procesos identitarios en la educación inicial, para lo cual tenemos como grupo focal niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, pertenecientes a los grados Jardín y Transición, además proyectamos vincular al proceso de intervención pedagógica a las familias de la población infantil pertenecientes a las cuatro instituciones educativas distritales objeto de estudio.

Cabe señalar que, con esta investigación nos interesa enriquecer los planteamientos sobre la construcción de identidad en educación inicial, al enfatizar no solo en el fortalecimiento de los lazos identitarios, sino también al develar o tratar de comprender qué elementos y actores sociales intervienen y determinan la construcción de la identidad en niños y niñas de 4 y 5 años.

### **3 MARCO TEÓRICO**

Cuando hacemos referencia a los términos cultura y educación es preciso tener en cuenta los procesos históricos por los que ha atravesado el contexto social específico en el que se reflexiona, las transformaciones arrojadas por la globalización y los crecientes efectos causados por la sociedad de la información. Todos estos factores influyen en la construcción de los tejidos y valores sociales que caracterizan a un determinado colectivo, el desarrollo de la personalidad, la identidad de cada sujeto, y por consiguiente la memoria colectiva.

Para Ytarte (2007), una de las aprehensiones de la cultura desde la modernidad, da lugar a la idea de una igualdad entre los individuos, y por ende a un único modelo de progreso y civilización, en tanto la idea de una cultura global enmarcaba las formas de relacionarse de los individuos bajo un modelo normativo y universal; esta visión eurocéntrica y hegemónica de sociedad homogénea, está ligada a un modelo conservador de educación, o como lo plantean García y Sáez (1998), un modelo educativo tecnológico y positivista, en el que la finalidad de la educación está orientada a procesos de aculturación de los individuos, es decir; educar bajo un mismo parámetro para asegurar la cohesión de la sociedad, a través de la asimilación cultural de los valores que promueve el modelo social mayoritario.

Desde esta perspectiva, la diversidad y la multiplicidad de culturas se convierten más que en un reto, en un obstáculo en el proceso educativo. La escuela termina por patrocinar un pensamiento simplificador, que busca comprender el mundo desde una visión unidimensional, en el que la realidad es vista como una serie de causas y efectos con leyes generales. De tal manera se desconoce las particularidades de los contextos, las costumbres, valores culturales, intereses individuales y colectivos propios de cada población específica.

Visto así, las diferencias culturales que puedan emerger en los contextos escolares son percibidas como *problemas educativos*, en tanto se pretende estandarizar o *normalizar* el comportamiento de los individuos; todo ello con el propósito de ajustarse al *deber ser* del colectivo dominante; desde esta visión, la complejidad de la construcción identitaria no se considera significativa en y para el proceso formativo de los sujetos.

Teniendo en cuenta este panorama, en los últimos tiempos han empezado a emerger diferentes debates sobre el derecho a la diferencia. También se ha sugerido el diálogo entre lo particular y lo universal, entre la tradición y la novedad, entre la unidad y el conflicto, Delors (1996), Morín (1999), Najmanovich<sup>8</sup> (s.s). Todas estas controversias en el contexto social y educativo actual, se ven como cuestionamientos necesarios para lograr una sociedad más cohesionada que busque el reconocimiento, el diálogo y el respeto de las diferencias.

Hemos aprendido a finales del siglo XX que hay que substituir la visión de un universo que obedece a un orden impecable por una visión donde el universo sea el juego y lo que está en juego de una dialógica (relación antagónica, competente y complementaria) entre el orden, el desorden y la organización (Morín, 1999, p.45).

Partiendo de este postulado, un mundo con mayores posibilidades de participación y transformación empieza a configurarse, en la medida en que las construcciones de la realidad, tanto individuales como colectivas, emergen para reclamar distintas formas de conocer, valorar y ser en el contexto social específico. El campo educativo, y en particular la postura de las maestras y los maestros, son factores fundamentales para emprender el camino de la apropiación de la diversidad como marco de comprensión de la realidad para profundizar en el tejido social y

---

<sup>8</sup> Najmanovich Denise.” Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos”.

reconocer los valores, las costumbres, los intereses, las emociones, los saberes colectivos e individuales y la diversidad de expresiones culturales.

Por lo anterior, y como docentes de educación infantil, la presente investigación tiene el interés de explorar, develar y comprender las experiencias culturales que constituyen la negociación simbólica entre la tradición colectiva y el saber cotidiano de los niños y las niñas entre 4 y 5 años y sus familias. Nos proponemos ahondar en la complejidad del proceso de construcción de identidad, al partir de la lectura de la realidad desde el pensamiento complejo y multidimensional. De acuerdo con Morín (1999), este enfoque reconoce que el mundo fenoménico se constituye a partir del tejido de eventos, acciones, interacciones y determinaciones, en donde emerge el reconocimiento de las diversas identidades, para dar lugar y valorar las diferentes formas en que el individuo construye significados y configura su visión y participación en el entorno socio-cultural al que pertenece.

Bajo esta mirada, el papel de la educación es el de crear, recrear y transformar ideologías, teorías y prácticas aprovechando los recursos humanos y físicos; al tratar de abrir posibilidades para generar opciones de transformación del quehacer educativo a través de la investigación en los procesos formativos e impactar así positivamente en la calidad de vida de los educandos en los diferentes contextos. De ahí que en el marco de este trabajo de investigación se plantee la necesidad de abandonar el universo de las prácticas educativas viciadas que inhiben los procesos innovadores. Sustentamos pues, la motivación fundamental de sustituir las prácticas convencionales por prácticas nuevas que faciliten las condiciones de cambio para lograr, la visibilización, el reconocimiento de la diversidad y la equidad social.

Ahora bien, tanto los estudios como los procesos de investigación cualitativa que

convocan e integran analíticamente factores como la educación, la cultura, la familia y la infancia, resultan muy pertinentes para la sociedad colombiana actual. La coyuntura en la que se encuentra actualmente el país enmarcada por un proceso de paz y post-acuerdo, nos evidencia que educar no es una elección sino una necesidad. Es de vital importancia fortalecer desde la educación (en todos sus niveles; inicial, básica primaria, media, superior) los principios de una convivencia pacífica entre los distintos colectivos sociales.

Es así, que Delors (1996) en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, patrocinado por la UNESCO, enmarque la educación para este siglo como factor esencial para la plena realización personal, el progreso y el desarrollo social. Esta mirada permite reflexionar sobre el nuevo rol que enfrentan las y los docentes en una sociedad actual marcada por procesos de globalización y la multiculturalidad, con un pasado histórico de violencia y desigualdad. Solo a través de la educación, de políticas, programas y proyectos sociales será posible disminuir dichas problemáticas.

Según esta perspectiva surge un nuevo reto educativo que es *educar para la paz* y la *interculturalidad*; esto implica promover prácticas pedagógicas que armonicen los intereses individuales y sociales. Como lo señala el pedagogo Pérez<sup>9</sup> (2016), se trata de desarrollar proyectos y currículos que conjuguen y promuevan valores como el respeto, la solidaridad, la comprensión y la equidad en pro de un bien común; la escuela de hoy puede proveer de espacios propicios para la construcción de ciudadanía y democracia. Para ello es vital trascender la visión tradicional de formación, que se preocupa exclusivamente por la acumulación de conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas, y reconocer que los niños y las niñas tienen una

---

<sup>9</sup> Pérez, Faber; “El papel de la educación en el posconflicto”. Este artículo es una publicación de la Corporación Viva la Ciudadanía, Edición 496 – Semana del 27 de mayo al 2 de junio de 2016.

construcción social, la cual debe reconocerse y referenciarse en las prácticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, para iniciar el proceso de revisión teórica y análisis alrededor del tema *construcción de procesos identitarios en educación inicial*, se establecieron seis categorías de búsqueda: *identidad, subjetividad, infancia, familia, cultura y memoria colectiva*; estas categorías se articularán desde las orientaciones teóricas referidas a identidad; ésta última se constituye en nuestra categoría central. En este orden de ideas se precisa abordar la categoría de *subjetividad* por tener una relación directa y semejante con identidad y así poder establecer una correspondencia entre ambos términos. Seguidamente se realizará el análisis de *infancia*, enfatizando su relación con identidad. Bajo esta misma dinámica se presentarán las categorías de *familia, cultura y memoria colectiva*, por considerarse elementos presentes y de gran importancia para la comprensión de la construcción de los procesos identitarios en la educación inicial.

Es necesario resaltar que dichas categorías serán tomadas desde un marco de comprensión flexible, en la medida, en que estas pueden fusionarse entre sí o dar lugar a otras subcategorías que intervengan o ayuden a vislumbrar cómo se configura la identidad en los primeros años de vida. Las conceptualizaciones, postulados y aportes relacionados con este trabajo, se han configurado a partir de los estudios e investigaciones de pedagogos como; Rosa Marí Ytarte, Gilberto Giménez, sociólogos como Edgar Morín, y antropólogos como Ximena Pachón, entre otros.

Abordaremos inicialmente la categoría de identidad por ser un concepto complejo que requiere una revisión desde diferentes dimensiones al considerar que es dinámica y cambiante por los diferentes tipos de relaciones que tiene el ser humano; por tal motivo se dice que la identidad se construye en la intersección de varias categorías sociales, dichas categorías convergen en la escuela e interactúan dinámicamente para atribuir nuevas significaciones a las

prácticas que allí se realizan y por ende a sus actores (docentes, familia, escuela y comunidad).

### **3.1 Identidad**

En la actualidad el término identidad parece tener un auge especial; tal vez por la importancia que se le viene dando al ser humano dentro del marco político de los derechos humanos, y porque dicho término está relacionado a aquello que es propio de cada ser y lo identifica como único en la sociedad. Como la identidad es algo que se vincula directamente con el ser humano, adquiere gran importancia; ella se debe construir, proteger y respetar, aunque no siempre fue así, motivo por el cual la identidad es considerada un término moderno según lo planteado por Taylor (Castellanos, 2009).

Antes del siglo XVIII, el ser humano era reconocido por la clase social a la cual pertenecía; una persona nacía esclava, obrera o feudal y este título le bastaba para ser visible en la sociedad. Dicha condición le alcanzaba para determinar quién iba a ser y cómo se debía constituir socialmente; en este sentido, Tique (2012) muestra como en la modernidad, nacer en una de estas condiciones no dictamina quién se es, porque la posición social se puede cambiar por el esfuerzo de cada persona; cada quien es responsable de su lugar en la sociedad y esto se alcanza en gran parte por la configuración identitaria que ha desarrollado en su vida, es decir, la forma en que el sujeto asume y apropia los diferentes referentes identitarios producto de las diferentes relaciones sociales en las que se ve inmerso. La misma autora plantea cómo a partir del siglo XX se comienza a observar el sujeto como un ser que cuestiona su existencia y que se configura desde su participación en la vida social.

Desde esta perspectiva la identidad es un término de doble significación: al referirse a todas aquellas características intrínsecas del ser humano que lo hacen diferente a los demás; pero por

otro lado le permite identificarse con aquellos que tienen características similares, así como lo afirma Restrepo (2006): “Identidad y alteridad, mismidad y otredad, son dos caras de la misma moneda. Identidad y diferencia son procesos constitutivos.” (p.73); en este sentido el autor retoma lo planteado por Hall (2003), al reconocer que las identidades implican prácticas donde los procesos de diferenciación llevan al sujeto a reconocer lo que él no es. Desde esta visión se considera conveniente retomar lo citado por Castellanos, Delfín, y Rodríguez (2009) en relación al término:

“La identidad puede ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente auto reflexivo por el cual los sujetos individuales, definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales, generalmente valorizados y relativamente estables con el tiempo”. (p.48)

De lo anterior surge un elemento que está ligado a la identidad y es lo social. Como lo recuerda Castellanos *et al.*, (2009), autores como Locke, Hume, Hobbes, Kant, Rousseau entre otros, concuerdan en que es necesario el reconocimiento por parte del otro para definir la identidad individual. Es en la interacción de las relaciones sociales donde el ser humano puede ser reconocido por los demás sujetos, y se apropia de aquellos elementos que subjetivamente le permiten sentirse identificado respecto al grupo o colectivo social. Es desde este componente social que surge lo que se denomina *identidad colectiva*. Autores como Melucci (1982) señalan que la identidad colectiva permite que el sujeto pueda ejercer acciones autónomas en un colectivo, a la vez que puede diferenciarse frente a otros, esto implica participación y permanencia en un colectivo; este tipo de identidad solo puede evidenciarse por medio de los sujetos que las representan.

Es por estas interacciones que la comprensión de identidad debe basarse en los elementos que socialmente comparte el individuo por pertenecer a un colectivo, y todo aquello que individualmente lo caracteriza; visto así, Giménez (1992) señala que tenemos una identidad individual que enfatiza la diferencia y una identidad colectiva que destaca lo similar; ambas interactúan y se relacionan para determinar un reconocimiento individual y grupal dentro de una sociedad que cambia constantemente y donde es inherente que el ser humano deba adaptarse a dichos cambios. A partir de los planteamientos del autor la identidad puede ser definida desde una concepción relacional y situacional, es decir, como:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales, colectivos) demarcan sus fronteras, y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. Giménez, (1998)

Es en la apropiación de sus subjetividades y el reconocimiento de la diferencia – *como eje de convivencia en una sociedad* – en donde nos identificamos como habitantes de la aldea global, aspecto que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de los procesos identitarios en el ámbito educativo como espacio socializador y formador.

Estos postulados teóricos nos llevan a repensar como la escuela y las prácticas educativas que allí surgen, están mediadas por políticas, actores, contextos y las relaciones que se entretienen en ellos; así mismo, es clave determinar cómo se producen y reproducen estas relaciones y comprender como se configuran los procesos identitarios desde la interrelación del individuo y los diferentes colectivos que emergen en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, trabajar un proyecto investigativo y pedagógico en torno al tema de identidad, requiere comprender que cada sujeto considera sus identidades como algo fundamental de su ser individual; por ende, es necesario indagar cómo se fueron construyendo y por qué se consideran valiosas para sus actores. Cuando el docente considera la relación *identidad-educación*, puede reconocer cuales son las representaciones e imaginarios que han construido los diferentes actores sociales (niños, niñas, familia, docentes) frente a la identidad y su directa relación con el accionar frente a los demás; este reconocimiento le permite encaminar prácticas pedagógicas pertinentes y significativas.

Articular la identidad con la educación desde el enfoque de auto-reflexividad como lo plantea Touraine (1993), al concebir que el sujeto se construye desde su subjetivación y su papel como actor social, es importante, para que el docente pueda generar prácticas que compartan un sentido tanto para sí como para el/la-estudiante. Además, sería inadecuada una práctica educativa en que la transferencia de conocimiento, se encuentre mediada por las relaciones de poder, sin la posibilidad de reconocer la individualidad de los actores sociales que intervienen en él.

Para determinar cómo este enfoque auto-reflexivo de las prácticas docentes contribuye en la construcción de procesos identitarios, se tendrá en cuenta los postulados de Bajardi (2015). Este autor aporta elementos importantes sobre el rol del docente en relación a la identidad desde dos perspectivas: la primera, como facilitador de prácticas pedagógicas pertinentes a los requerimientos que le exige el contexto donde se desenvuelve y acorde a las manifestaciones individuales de sus estudiantes; esto da lugar a una apropiación de los aprendizajes significativos y favorece el proceso de construcción identitaria en sus alumnos.

Una segunda perspectiva, hace énfasis a la auto-reflexividad como elemento que le permite al docente reconocer que su historia de vida tanto personal social, cultural y profesional, emergen en las interrelaciones del contexto escolar y facilitan su práctica pedagógica. No se puede desconocer que la identidad del docente juega un papel importante en la configuración de la identidad colectiva que surge en la escuela, la cual es apropiada por los estudiantes y que aporta elementos constitutivos a su identidad individual y por ende colectiva, también define en parte los sentidos que otorga a su praxis.

Cabe resaltar que, desde esta categoría es importante no perder de vista el impacto que socialmente tiene el término identidad de género. Nosotras como investigadoras partimos del hecho de que este concepto es transversal en las relaciones que establece el sujeto consigo mismo, con los demás, y con el entorno que lo rodea, y que dicha dimensión identitaria se construye desde las diferentes relaciones sociales en las que se desenvuelve el ser humano.

Finalmente, al considerar la identidad desde un marco de comprensión del sujeto y sus actuaciones sociales, se establece una relación entre *identidad-subjetividad*; categorías que se enlazan al entender la subjetividad como la forma particular en que el individuo percibe y comprende el mundo social desde sus experiencias individuales y que determinan su accionar en el colectivo (Tique, 2012). De esta manera, la familia y la escuela se convierten en espacios socializadores que proveen al individuo de una serie de experiencias, donde las subjetividades de sus actores aportan nuevos referentes en la construcción de la identidad individual y colectiva.

### **3.1.1 Identidad-Subjetividad**

El concepto de subjetividad actualmente ha cobrado gran importancia en las ciencias sociales, por la participación del ser humano en los múltiples cambios que a nivel social se han

venido presentando; dichos cambios lo llevan a relacionarse con el otro desde su visión personal, y es en estas interacciones, donde la subjetividad que está implícita en las relaciones y en las construcciones colectivas, determina de algún modo las diferentes realidades sociales que actualmente se evidencia en el contexto local y global.

Al respecto, Bernal (2017) considera como las ciencias sociales reconocen y le dan un nuevo valor a la subjetividad en los diferentes procesos sociales, al considerarla un tema cada vez más reiterante en las diversas investigaciones que a nivel social se vienen realizando. En este sentido, la autora retoma a Torres (2006), para mostrar como las dinámicas sociales actualmente están mediadas por las tecnologías de la información, la globalización y las migraciones, factores que han generado una lucha por el reconocimiento de la identidad y donde la subjetividad es fundamental para comprender estos fenómenos sociales.

Visto así, el desarrollo de la subjetividad es cambiante en el ser humano y se configura por las relaciones sociales; pero también por los discursos que emergen de los diferentes dispositivos informativos de la actualidad que el sujeto adopta a su forma de comprenderse y accionar. De acuerdo con Hernández (2010), la subjetividad es un ente que se transforma y cambia de acuerdo con las experiencias particulares que cada individuo, dichas experiencias se apropian intersubjetivamente en las relaciones sociales con otros sujetos y/o contextos culturales.

Lo anterior nos lleva a considerar los planteamientos de Torres (2009), quien reconoce que la subjetividad tiene una naturaleza social e histórica, al considerar que misma está ligada a las diferentes dinámicas que ocurren en un contexto histórico social definido “la subjetividad también posee su propia historicidad; se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a

lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o una dirección única” (p.14).

Ahora bien, el mismo autor resalta que para comprender el concepto de subjetividad requiere observar diferentes comprensiones que permitan ampliar la construcción conceptual del tema; es así, que desde la filosofía la subjetividad se asocia a las interpretaciones que tiene el sujeto sobre una experiencia, esta disciplina reconoce que dichas interpretaciones son únicas para la persona que las experimenta, ya que le atribuye cualidades, que pueden tener algún tipo de significación para otros sujetos, pero que el sentido verdadero solo se lo otorga la misma persona.

Bajo la comprensión de las ciencias sociales, Torres (2009) aporta una definición más amplia a la comprensión de subjetividad al referir que:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, por medio de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales.

Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (p.13)

Desde este autor es importante analizar como la subjetividad puede relacionarse con las prácticas pedagógicas desde tres elementos importantes. Inicialmente porque a través de ella es que los sujetos fundamentan su accionar; en segundo lugar, la subjetividad permite crear

vínculos entre el sujeto y los colectivos con los cuales se relaciona, aspecto que desde la función socializadora de la escuela y desde nuestra propuesta metodológica resulta pertinente, y finalmente la subjetividad y más específicamente las relaciones intersubjetivas, contribuyen a que los individuos construyan su identidad.

Con referencia a lo anterior, al considerar que el proceso educativo está constituido por personas que interaccionan desde diferentes roles, es necesario abordar la subjetividad en la escuela, por considerarse un elemento clave que deja ver la singularidad de cada persona respecto a su manera de sentir o de pensar, sus percepciones, conocimientos, deseos e intereses y también sus prácticas pedagógicas; es decir, por todo aquello que conforma su mundo interior y que le permite no solo observar sino accionar en su contexto; Bourdieu (1991) plantea la subjetividad como sistemas de disposiciones (categorías de percepción, apreciación y acción) que el sujeto tiene incorporadas, estructuras sociales y culturales corporizadas y practicadas.

Sobre la base de las ideas expuestas, es necesario identificar cómo desde la visión tradicional de la educación el tema de subjetividad ha tenido poco impacto, ya que el rol que ha tomado la escuela es de transmisor y evaluador del conocimiento dejando a un lado los procesos individuales de aprendizaje. Cabe aclarar que desde las políticas educativas actuales una visión de la educación es la transformación del ser humano, esto implica proyectos educativos participativos donde los individuos tengan sentido de pertenencia y se apropien de las acciones allí realizadas.

Uno de los autores que hace mayor referencia al estudio de la subjetividad es Foucault (1994). Desde sus contribuciones hace referencia a la forma en que el sujeto se configura subjetivamente desde una serie de prácticas concretas, que tienen como propósito tomar una

posición propia frente a los modos de actuar y pensar. Esta mirada permite concebir la subjetividad como procesos de constitución del sujeto, desde este enfoque Muñoz González (2007), retoma a Deleuze (1995) quien señala:

Los procesos de subjetivación son las diversas maneras que tienen los individuos y colectividades para constituirse como sujetos: esos procesos solo valen la pena en la medida en que al realizarse, escapen de los poderes dominantes. Aunque ellos (los sujetos) mismos se prolonguen en nuevos poderes... tienen en su momento una espontaneidad rebelde (pág.71)

Lo anterior nos permite vislumbrar la subjetividad en la escuela y en los procesos identitarios, como elemento que le permite al sujeto configurarse socialmente desde la interrelación con los diferentes modos de ver, pensar y accionar. Estos procesos de subjetivación son los que facultan al ser humano de un sentido crítico, al tomar postura sobre las diferentes interpretaciones del mundo, aspecto que debería estar presente en el diseño de experiencias y prácticas educativas contextualizadas y significativas.

El reconocer dichas subjetividades en el ámbito educativo; permite al docente definir qué sentido le otorgan los niños, las niñas y sus familias a su realidad y su actuación en ella, para Berger y Luckman (1996), el análisis de estas subjetividades es el punto de convergencia entre los interés personales, colectivos e institucionales, que mediante historias de vida, narraciones y formas de ser de los sujetos, les posibilita ocupar un rol social en el grupo mediante la intersubjetividad de las relaciones.

En relación con la subjetividad en los niños y niñas, estudios como los de Arias y Fayad (2004), muestran que el rol de sujeto que tiene el niño, es inicialmente producto de una

continuación de la formación moral y las transferencias intergeneracionales que evidencia al interior de la familia; a la par, al entrar a nuevos grupos de socialización, los niños y niñas incorporan un proceso comunicativo que les permite elaborar significados para interpretar y construir el mundo desde su visión pero en correlación con la visión del otro (padres, compañeros, maestros, etc.); como lo afirman Zeleman y León (1993): “Hay que avanzar en el estudio de los procesos de constitución de las subjetividades, ya que los sujetos son una expresión particular de la subjetividad social y, como tales, son capaces de construir realidades por sí mismos”(p.117)

Por tal motivo las primeras experiencias educativas que tienen los niños y niñas deben permitir el desarrollo de dichos procesos de subjetivación conforme a sus propios interés, Palladino (2009) plantea la configuración de la subjetividad infantil en relación con la educación, el aprendizaje y la cultura, la configuración de la subjetividad parte de las experiencias infantiles tempranas, en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen la subjetividad; solo en medio de la interconexión de estos elementos es que los seres humanos se reconocen subjetivamente, a la vez que conforman y transforman sus identidades.

Al comprender que la identidad es un constructo de las relaciones sociales, y que el reconocimiento de esa identidad implica dar valor al sujeto desde su particularidad; la subjetividad puede considerarse el eje de las relaciones en un grupo social, y un elemento clave para configurar el aula como un espacio transformador de la realidad social. En este sentido, la categoría de *subjetividad* resulta pertinente en el proceso investigativo, ya que implica concebir la identidad como una construcción desde las actitudes, valores, elecciones y principios que motivan a los niños y niñas asumir un rol activo en los procesos educativos; además porque

desde su función dialógica, la subjetividad nos permite acercarnos a lo que han construido los niños y niñas desde sus procesos socializadores primarios.

Dicho accionar de los niños y niñas en el contexto educativo, nos llevó a establecer una relación entre *identidad-infancia*, puesto que los procesos de construcción identitaria en la educación inicial requieren de referentes claros que orienten las prácticas investigativas; por otro lado, al abordar la categoría de infancia vemos necesario vislumbrar las diferentes comprensiones que se han generado con relación a este tema desde diversas disciplinas del conocimiento.

### **3.1.2 Identidad-Infancia**

Abordar la categoría de infancia requiere contemplar las diversas concepciones que circulan frente a ésta; en este sentido, es preciso tener presente que las consideraciones, imágenes y representaciones existentes frente a ella tienen una estrecha relación con los cambios históricos, modos de organización socio-económica y cultural de las sociedades, las formas y pautas de crianza, los intereses socio-políticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la niñez, el desarrollo de políticas públicas y los imaginarios sociales de la sociedad adulta (Alzate, 2001).

El término infancia ha tenido diversas connotaciones a través de la historia, dependiendo del campo de conocimiento desde donde se aborde. Por esto, cabe preguntarse, *¿Qué se entiende por infancia?, ¿Es posible hablar de la infancia como categoría genérica y universal?, ¿Qué representaciones y concepciones sociales de infancia se han legitimado en el contexto familiar y escolar?*

Inicialmente para abordar el interrogante: *¿Qué se entiende por infancia?*, se abordarán

algunas concepciones relacionadas con la perspectiva psicológica, histórico-social y pedagógica.

Desde la psicología, se comprende la infancia como una etapa de desarrollo biológico, cognitivo, físico, emocional y social, en donde se interpreta la personalidad y se observa el cambio de los niños y niñas como un proceso secuencial y lógico, cuyo propósito es alcanzar la madurez y la racionalidad adulta (Jaramillo, 2007). Con base en esto, la infancia es un período decisivo de desarrollo, ya que se experimenta el crecimiento físico, se construyen las relaciones con otros seres humanos creando vínculos y afectos.

Teniendo en cuenta lo anterior, comprender la infancia como una etapa de desarrollo biológico, asociada a cambios, criterios y procesos casi que universales, tiende a desconocer que esta categoría puede manifestarse de formas muy diferentes de acuerdo a las variables sociales, culturales, económicas y políticas, lo que permitiría hablar no de infancia, sino de múltiples infancias construidas histórica, social y culturalmente.

Desde la perspectiva histórico-social De Mause (1982) aborda la infancia como un eje de estudio histórico, en donde se reconoce que esta tiene un carácter invisible en la antigua sociedad, en la medida que el niño era visto como un adulto en miniatura. Solo hasta comienzos del siglo XVIII se empezaron a vislumbrar los cambios en esta concepción, los cuales se dieron, según el autor, gracias a la interacción entre padres e hijos, a la importancia de los vínculos afectivos, a las pautas de crianza adecuadas y las relaciones familiares basadas en el respeto y el amor incondicional.

En este mismo sentido, Ariès (1986) pone en evidencia como en la edad media no se reconocía un periodo especial llamado infancia, al cual se le otorgaran ciertos privilegios o

restricciones, por lo que no recibía un trato diferente o especial por parte de los adultos. Para esta época, las relaciones padres e hijos estaban basadas en el poder y la obediencia respectivamente, lo que garantizaba una buena aceptación en el orden social.

Esta situación cambió hacia los siglos XV y XVI, cuando la vida familiar se separó de la vida social, y la familia pasó a ser parte de la vida privada. Estos cambios fueron de la mano con un rol importante otorgado a la mujer como la encargada de la crianza y la educación de los hijos. De esta manera, la infancia aparece asociada a un ámbito de protección y control brindado por la madre. Sin embargo, como lo sostiene el autor, este rol dependió de la clase social, por ejemplo, en la burguesía de la época, eran las nodrizas quienes se encargaban de los cuidados y la formación de los niños y niñas.

De acuerdo con lo anterior, cada familia, según su contexto, época histórica, rol de cada miembro, formas de relacionarse y criterios para educar, comprende la infancia, determina la relación de esta con el entorno que le rodea, le asigna un significado y le proporciona el valor y los cuidados que requiere.

Ahora bien, al enfocar la mirada en el contexto colombiano, los primeros estudios con relación a la infancia emergen en los años ochenta gracias a las investigaciones de las autoras Muñoz y Pachón (1991), quienes fueron las pioneras en el tema al describir la infancia de principios del siglo XX en la ciudad de Bogotá:

Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles y encauzarlos por el

camino de la vida racional y cristiana [...]. En los textos se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales. A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones. (p. 374).

Esta visión adultocéntrica en la que de manera lineal se marcan índices de madurez e inmadurez, de agenciamiento, de autocontrol, de desarrollo racional y moral; puede entenderse entonces, como una construcción colectiva que surge a partir de lo que las sociedades toman como norma y sugieren explícita o implícitamente en diversos momentos históricos en todos los ámbitos sociales. Estas representaciones sociales que hace el colectivo, según la psicología social, están determinadas por un conjunto de saberes cotidianos, que no solo existen en las mentes de las personas, sino que además generan procesos de relación e interacción que condicionan la vida social de los niños y las niñas.

En relación con la perspectiva pedagógica, Alzate (2001) nos presenta la concepción de infancia vista desde las pedagogías: moderna, contemporánea y activa. La primera define la infancia como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta, la segunda, la comprende como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales, finalmente la pedagogía activa, muestra la infancia como una etapa de evolución de la especie, una semilla de esperanza de una nación moderna, un objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños y las niñas.

Hasta aquí se puede vislumbrar como las comprensiones que se generan alrededor de la categoría de infancia están influenciadas por el factor histórico-cultural, es decir, las formas de ser y participar en la dinámica social, las formas de comprender la realidad en cada época histórica. Tanto los tipos de crianza, las relaciones de saber y poder ente adulto-niño, la socialización, la interacción con las familias, la escuela y la comunidad influyen en la construcción de la personalidad y la construcción de la identidad en la infancia.

Como lo refiere Göncü (1999) el contexto social, cultural y político influyen en el desarrollo de la identidad, a través de las pautas de crianza y formas de relacionarse con los otros, en donde el niño emprende un proceso de construcción, co-construcción y reconstrucción de su identidad, es decir emprenden un proceso dinámico en el que emergen la imitación y la identificación en las actividades compartidas.

Ahora bien, para abordar el segundo interrogante planteado al inicio de este apartado *¿es posible hablar de la infancia como categoría genérica y universal?*, es necesario reconocer que las variadas representaciones sociales que se generan alrededor de infancia, hacen que esta categoría diste mucho de ser universal, ya que cada cultura y contexto social a través de sus prácticas, determina explícita o implícitamente que es infancia, cuáles son sus particularidades, y por ende en que momento de la vida se instala. Jenks (como se citó en Cavagnoud, Édouard de Suremain y Palmira La Riva González<sup>10</sup>, 2013) al respecto afirma:

La infancia tiene que ser entendida como una construcción social, lo cual remite a un estatus social definido por límites que varían a través del tiempo y de una sociedad a otra

---

<sup>10</sup> Robin Cavagnoud, Charles-Édouard de Suremain y Palmira La Riva González, « Introducción », *Bulletin de l'Institut français d'études andines* [En línea], 42 (3) | 2013, Publicado el 08 diciembre 2013.

pero que están incorporadas en las estructuras sociales y que se manifiestan de hecho por formas particulares de conducta (p. 325).

Por lo anterior, la categoría de infancia se refiere más a un marco de comprensión social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva, como lo menciona Alzate (2003), “la infancia es una representación colectiva, producto de las formas de cooperación entre grupos sociales, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio”, así mismo, las comprensiones de la infancia no son unívocas, ni eternas; evolucionan, cambian, se transforman de acuerdo con la época y el contexto histórico donde se encuentran.

Con relación al cuestionamiento, *¿Qué representaciones y concepciones sociales de infancia se han legitimado en el contexto familiar y escolar?*

Las representaciones sociales que un colectivo tiene acerca de la infancia, son el eje constitutivo para determinar el marco que establece los parámetros de accionar con los niños y niñas; es decir, estas representaciones no solo son imaginarios o discursos, si no que se visibilizan en acciones concretas que configuran todo aquello que dicha sociedad determine como *deber ser* y *deber hacer* frente a la niñez, y que a la vez deslegitima cualquier tipo de experiencia o punto de vista que se encuentre fuera de estas representaciones, como lo presenta Casas (1991):

El conjunto de los adultos de una sociedad se relaciona con el conjunto de población infantil: representándose con unas características determinadas, con necesidades y problemas determinados, y actuando sobre dicho conjunto más o menos coherentemente según lo percibido y lo aspirado con el mismo. (p.24)

De acuerdo a lo anterior, es conveniente que desde el contexto escolar se reflexione sobre estas concepciones que socialmente se comparten sobre infancia, y se reconozca la agencia de los niños y niñas desde sus derechos y capacidades; este agenciamiento desde los aportes de Rogoff (1990) muestra como los niños y niñas desde su nacimiento tienen una identidad que se construye mediante la participación activa de estos en la vida social de su comunidad; esta mirada puede ser un punto de partida para determinar y enfocar asertivamente las propuestas educativas que buscan su desarrollo integral.

Este barrido teórico sobre la categoría de infancia, evidencia como las concepciones y significaciones del adulto en relación a los niños y niñas, han permeado la participación de estos en los diferentes ambientes sociales, al designarles generalmente un rol pasivo en los escenarios donde se configura su identidad. Negarle al niño o niña la participación social desde su constitución subjetiva, es fomentar prácticas sociales unidimensionales, desconociendo la multiplicidad de saberes, valores, creencias y visiones de ver y hacer el mundo.

Lo anterior nos permite reconocer que tanto los postulados e investigaciones alrededor de la categoría de infancia y las representaciones que como docentes construimos, deben apuntar a una visión más pluralista de la infancia, en la que los niños y las niñas pueden ser co-constructores de su realidad, al resaltar su particularidad en las formas de pensar, sentir y actuar; comprendiendo que las interacciones sociales con ellos pueden surgir de distintas formas.

Ahora bien, si actualmente reconocemos que los niños y niñas son sujetos políticos, que actúan subjetivamente en un entorno social, y que estas interrelaciones les permiten construir su identidad; es necesario establecer que referentes sociales han permeado esos procesos identitarios antes de llegar a la escuela. Desde esta mirada conviene establecer una relación entre

las categorías de *identidad-familia*, inicialmente por que la familia ha sido considerada históricamente como el núcleo de la sociedad, y en segundo lugar porque los primeros referentes de socialización de los seres humanos surgen en el seno familiar, considerando que esta puede tener diversas composiciones.

### **3.1.3 Identidad-Familia**

La familia como uno de los principales escenarios de socialización del ser humano constituye un factor relevante e influyente en los procesos de construcción de la personalidad, el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y de pensamiento de los niños y las niñas. Según Gutiérrez de Pineda (1968) a través de las pautas de comportamiento, valores e imágenes, se va entretejiendo una integración entre sus miembros y se va privilegiando la construcción de la identidad. Desde esta perspectiva, es desde la familia, desde donde se transmiten las formas legitimadas para acceder al patrimonio cultural y social al que se pertenece.

Una visión más política muestra la importancia de las relaciones familiares en la construcción de la identidad en la infancia, al determinar que los niños y niñas adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valorados culturalmente por la familia o cuidadores, y que estos son el conducto principal a través del cual los niños pequeños pueden realizar sus derechos como lo plantea el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005).

Por lo anterior, en este proyecto de investigación emerge la categoría de familia como primer referente de socialización. De acuerdo con Berger y Luckman (1968) la familia suele ser el agente socializador primario, el cual introduce y lleva al sujeto a internalizar el mundo social construido. Dicha socialización es la base para la adquisición de los referentes o significantes que le permiten relacionarse con el otro; a este respecto Sánchez (2004) sostiene que:

Al volumen, intensidad y diversidad de las relaciones socio-familiares, pero de manera más específica, significa el capital de pertenencias que el niño dispone, entendiendo en un doble sentido la relación de pertenencia: a quién, y a quiénes se considera y se vive el niño perteneciente, y con qué pertenencias personales puede contar el mismo niño (p. 35).

Un segundo aspecto central para referenciar la categoría de familia es su papel formador; “El núcleo familiar aporta elementos fundamentales en los procesos de formación cultural y por consiguiente en el proceso de construcción de identidad en la primera infancia” (Berger y Luckman, 2003, p.167); esto debido a la transmisión de los valores, actitudes y creencias que forman parte del acervo cultural propio de cada familia.

Al considerar los postulados de Gutiérrez de Pineda (1968), cuando se hace referencia al término *familia*, es preciso tener en cuenta que no se puede hablar de un solo estilo de familia, sino de una gran variedad de tipos de familias; ya que cada una posee una estructura particular, dinámicas y realidades diferentes, las cuales son cambiantes según las situaciones que deba atravesar cada hogar. Esta socióloga afirma que cuando los dos progenitores pertenecen a grupos étnicos y culturales diferentes se incide en las formas en que el individuo ve el mundo, se interrelaciona y construye su identidad.

Al respecto, Pachón (1991) contribuye con sus estudios, especificando que las familias cambian y se transforman de acuerdo a diferentes condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y demográficas; para nuestro estudio esta comprensión dinámica de la categoría es importante, teniendo en cuenta que las familias de los contextos en los que desarrollamos nuestro quehacer pedagógico, se caracterizan por ser de tipo nuclear, monoparental, patriarcal,

matriarcal, extensa y que han tenido que afrontar procesos de separación voluntaria o forzada, movimientos geográficos y violencia familiar y social.

Así también, hallamos familias en las que los padres pertenecen a regiones del país muy distantes, en donde los niños y niñas deben interactuar con características culturales completamente diferentes, lo que nos permite visualizar la pluriculturalidad existente en el hogar y cuestionarnos sobre la influencia de este aspecto en la construcción de la identidad y sobre la importancia de la estructura familiar en la transmisión de normas, valores, costumbres y tradiciones de una generación a otra.

Es desde la familia con sus situaciones, recuerdos, imágenes y conflictos de la vida diaria, en donde los niños y las niñas expresan emociones de diversa índole y fortalecen estructuras y dinámicas familiares, así lo asegura Pachón (1991). La autora además recalca, que es importante tener en cuenta que la diversidad geográfica, histórica, cultural y social que se evidencia al interior de cada grupo familiar, así como las situaciones de violencia, los desastres naturales, los desplazamientos, la concentración urbana y la modernización con la influencia de los medios masivos de comunicación; contribuyen a la transformación del funcionamiento de la familia en sus actividades cotidianas, personales y grupales.

Es así, que al reconocer que la fase de socialización primaria que acontece por lo general en el núcleo familiar sin importar sus características y condiciones particulares, son determinantes en los comportamientos, actitudes y valores de los niños y niñas; es allí en donde se construyen lazos de afecto, respeto, tolerancia, solidaridad, los cuales permiten a todos sus integrantes vincularse e interactuar con otros miembros de la sociedad. Además, como lo

mencionan Berger y Luckman (2003), estas construcciones se efectúan en circunstancias de enorme carga emocional, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible; por tal motivo las prácticas educativas deben tener en consideración este aspecto contextual y emocional para su desarrollo.

Por otra parte, según Pachón (1991), cuando se fractura la unidad familiar, no importa cómo esté constituida, pueden llegar a surgir problemáticas individuales y colectivas; en este sentido, es necesario tener presente que las representaciones familiares se ven afectadas cuando los niños y niñas pierden a algún miembro de su familia, son abandonados, se encuentran entre conflictos familiares o se encuentran en estado de desprotección. Estos fenómenos generan conflictos en la medida que el niño o niña tiene que reconfigurar su identidad, muchas veces en contextos totalmente diferentes a los que se venía configurando como sujeto.

En los casos de las familias migrantes o desplazadas, deben enfrentarse a la situación novedosa de ser diferentes a los grupos de la cultura receptora dominante, lo cual representa nuevos retos de adaptación y de diferenciación que pueden ser vividos como amenazantes a la propia identidad, dependiendo de las situaciones y experiencias vividas en los nuevos contextos donde deben asumir estos inesperados procesos de socialización.

En este sentido para Gutiérrez de Pineda (1992), la familia extensa (abuelos, tíos, primos) se convierte en parte fundamental en la vida de los niños y las niñas, que sufren procesos de separación o disgregación familiar, ya que al fortalecer la identidad familiar se propicia un desarrollo personal positivo en los niños y niñas.

A pesar de las problemáticas señaladas anteriormente, el rol de la familia como formadora, sin importar su constitución, es determinante en los procesos socialización de los cada uno de sus miembros, en la transmisión de todos aquellos valores, costumbres y creencias que forman parte del patrimonio cultural en la que se ha desarrollado en un momento histórico-social y que es legitimada por la mayoría de sus miembros. En el caso de los niños y niñas, la familia, como primer contexto social, acoge al sujeto recién nacido y provoca su inmersión en ese contexto sociocultural.

Estas situaciones se hacen evidentes en contextos escolares como el nuestro, en donde podemos observar que evidentemente existen diversos tipos de familia y que cada una de ellas posee particularmente tradiciones, prácticas, formas de vivir, actuar y socializarse, que establecen referentes en la construcción de la identidad de los sujetos y por ende del colectivo.

Lo anterior se reafirma según lo referenciado por Mieles y García (2010), quienes afirman que cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización a través de diversos actores que realizan acciones más o menos explícitas e intencionales, mediante las cuales enseñan o transmite a las nuevas generaciones todos aquellos conocimientos, códigos, representaciones, reglas, aspiraciones, cosmovisiones, creencias y mitos; es decir cada grupo social transmite el repertorio cultural adquirido en el contexto específico de socialización.

De allí la importancia de develar el papel de las familias en la construcción de sujeto en todas sus dimensiones; al reconocer sus fortalezas, saberes, pautas de crianza, valores y virtudes; además de evidenciar aquellos aspectos negativos que inciden en los comportamientos y

expresiones de los niños y niñas de cuatro y cinco años con los que interactuamos a diario en nuestras instituciones escolares. Socialmente se ha considerado que el niño o niña que interactúa cotidianamente en un clima familiar adecuado, adquiere valores de auto-concepto y autoestima necesarios para aceptarse y reconocerse como parte de un grupo social; De esta manera inicia su proceso de construcción identitario y fortaleciendo el reconocimiento y la aceptación por la diferencia.

Los patrones de comportamiento que caracterizan a cada familia constituyen la cultura familiar, la cual es clave para la formación de los significados que nutren la identidad de un sujeto. También es importante considerar que para la construcción de identidad es fundamental que en la experiencia familiar no solo se formen las representaciones y percepciones de la realidad, a través de la observación, imitación, experiencia y comunicación de vivencias, sino que, además, se fortalezcan los vínculos emocionales y familiares que permiten orientarse en su realidad.

Todas estas vivencias que brinda la familia los niños y niñas, posibilita la construcción identitaria desde la interrelación de las características culturales de la familia y de la comunidad; cabe resaltar que en nuestro contexto es necesario reconocer que esta formación identitaria esta mediada por aspectos que pertenecen a una cultura global a la que se tiene acceso por los diversos dispositivos de comunicación, y aunque estos no sean necesariamente compartidos por la familia, influyen en estos procesos identitarios, como lo sostienen Greenfield y Suzuki (1998). Ellos argumentan que al considerar la multiplicidad de entornos en donde se comparten diferentes representaciones, se generan una serie de marcos de interpretación que amplían la mirada a la multiplicidad cultural que se encuentra fuera de nuestro entorno mediato.

Es en esta relación entre lo cognitivo y lo afectivo, es que la cultura familiar cobra significado, pues en la medida en que estas experiencias intrafamiliares, terminan reconociéndose como únicas y diferentes y generan un sentido de pertenencia e identificación al grupo (padres, hermanos, hijos, abuelos, tíos) con los que se comparte tradiciones, costumbres, hábitos, gustos e intereses. Cuando los niños y niñas se enfrentan a nuevos entornos de socialización, cuidado y educación en grupo y en contextos diferentes al familiar, es indispensable valorar su subjetividad como principio en el que la apropiación de nuevas identidades, se da en un ambiente de reconocimiento individual y grupal de la identidad familiar y cultural que han adquirido inicialmente.

De tal forma, Bartolomé (2002) muestra la importancia que desde la pedagogía se reconozcan los diferentes tipos de culturas y familias, al considerar que la formación recibida en ésta es primordial en la construcción de la identidad, porque, para la mayoría de las personas los aprendizajes que más se fundamentan se dan con los vínculos interpersonales, además porque en el caso de la educación inicial es la forma en que los niños y niñas establecen sus relaciones con sus pares.

En este sentido, Swadener y Lubeck (1995) refieren que muchos países encaminan sus programas sociales al acompañamiento de la familia en los primeros años de crianza de los niños y niñas, dichos proyectos brindan capacitación a las comunidades marginadas mediante una amplia participación local; por otro lado, estos programas respetan las culturas locales y los conocimientos propios que las familias aportan a la crianza del niño. Al mismo tiempo reconocen que una vasta gama de circunstancias adversas que rodean a la familia puede ejercer un impacto negativo en el desarrollo de la identidad de los niños (González y otros, 2005).

Lo que distingue a los grupos exitosos es el grado de respeto que manifiestan por los padres y los niños y el hecho de reconocer la importancia del desarrollo del sentido de identidad del niño, tanto desde un punto de vista individual como en su calidad de miembro de una familia extendida, una comunidad o un clan.

Determinar el papel que juega la familia como referente identitario de los niños y niñas, nos permite reflexionar como cada grupo familiar tiene diferentes características que los distingue de otros grupos familiares; es así, que desde la revisión conceptual es indispensable establecer una relación entre *identidad-cultura* para observar los diferentes factores que convergen entre estas dos categorías y precisar su influencia en la construcción de identidad en la educación inicial.

Abordar los procesos identitarios en educación inicial, desde la comprensión de la *familia* y *cultura* desde una perspectiva intercultural, muestra como la constitución de los niños y niñas como seres humanos, y la construcción de la propia identidad, se da en contraste con otras identidades, así como lo refiere Giménez (2003) al decir: “la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos”( p.1); aspecto que no se puede desconocer en contextos escolares como el nuestro que están marcados por las relaciones interculturales

#### **3.1.4 Identidad-Cultura**

Como se acaba de mencionar abordar la identidad, nos remite también a la categoría de cultura. La identidad alude no sólo al aspecto individual del ser humano, sino también al aspecto colectivo; los sujetos a través de los procesos de socialización e interacción con su entorno (familia, escuela, barrio, ciudad), construyen conocimientos sobre el mundo; identifican

paulatinamente sus intereses y gustos, e interiorizan normas, saberes, costumbres, pautas y formas de relacionarse, propias del contexto sociocultural al que pertenecen.

De acuerdo con lo anterior, la identidad está estrechamente relacionada con el componente social y se configura a partir de la cultura dada, desde la cultura transmitida en un contexto histórico-social específico. Pues bien, ¿Qué se entiende por cultura?, ya que, en la actual sociedad contemporánea, es un término recurrente tanto en los diálogos de colectivos de maestros como en diferentes grupos sociales.

La cultura constituye otra de las categorías principales en este marco teórico-conceptual. Ella pasa a ser así, una herramienta fundamental para abordar y comprender en su complejidad los procesos de construcción identitaria en niños y niñas de educación inicial.

De acuerdo a la disciplina y a la perspectiva teórica son variadas las aprehensiones que han surgido sobre el concepto de cultura. Según Ytarte (2007), se pueden distinguir diferentes visiones de cultura; una de ellas alude al patrimonio; es decir, a la representación de lo mejor y más valioso de un legado social particular, que es necesario conservar, que pertenece a todos y que se transmite de generación en generación. La autora menciona que otra visión comprende la cultura como el restante de una tradición que se pierde, que hay que salvar del olvido. También refiere que en algunos colectivos, la cultura es tomada como una noción de identidad, es decir, como un componente de resistencia a las demandas del mundo social globalizado, que tiende a homogeneizar las tradiciones y costumbres de las sociedades.

Juliano (como se citó en Ytarte ,2007) definió la cultura como aquello que aprendemos. Desde esta perspectiva, la cultura es todo lo que no es naturaleza; es decir, todo lo producido

desde nuestros aprendizajes. Juliano (1993) sustenta que la cultura se aprende desde el intercambio, la imitación, la negociación, la convivencia, en suma; se aprende con otros, siendo esenciales los factores de la comunicación y la interacción con los semejantes.

Las anteriores definiciones, enriquecen el primer sentido que en su momento Tylor (como se citó en Barrera Luna, 2013) le confirió al término desde una posición evolucionista, definiendo la cultura como: “(...) todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre, en cuanto miembro de la sociedad”. (p.3).

Hasta aquí, podemos evidenciar que las concepciones e ideas sobre el término *cultura* son múltiples, por lo cual no podríamos pensar en una única y acabada definición, al comprender que la cultura se construye a partir de un entramado de relaciones sociales que pueden perpetuarse a través de los años o puede ir transformándose de acuerdo a las necesidades e intereses propios de un grupo social en una determinada época histórica. Por esto es un concepto abierto dinámico que adquiere sentido según el contexto particular.

Teniendo en cuenta que emergen variadas nociones de cultura, en el presente trabajo la concebimos y comprenderemos como el conjunto de sistemas de valores, tradiciones, creencias, estilos de vida, concepciones del mundo, costumbres e identidades propias de cada época histórica y colectivo particular que influyen de manera fundamental en los procesos de construcción identitaria.

Hoy en día, no podemos desconocer que, en las prácticas educativas y en el discurso de la mayoría de colectivos sociales y populares, cada vez toman mayor connotación términos como

multicultural, pluricultural e intercultural. Todos ellos usados para aludir aquellas experiencias que enmarcan una variedad de prácticas, tradiciones, costumbres, normas, valores propios de grupos sociales. Sin embargo, debido a este recurrente uso, surge la pregunta por los factores que caracterizan a cada término, ya que existe una tendencia a emplearlos como sinónimos, desconociendo que cada uno alude a significados diferentes.

En la medida que los comprendamos, podemos tener mayor claridad del modo de emplearlos al hacer referencia a las relaciones y situaciones que convocan a diversos grupos, que constituyen una determinada realidad socio-cultural.

Partiendo de las ideas expuestas por Catherine Walsh (2012), lo pluricultural y lo multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar una situación diversa, y señalar la presencia de múltiples culturas en un determinado lugar.

El “multi” tiene raíces en países occidentales; es un término que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. En este sentido, referirnos a lo multicultural sólo estaría aludiendo a la presencia de variados grupos que coinciden en una misma coordenada espacial; proceso en el que no se vela por una relación, intercambio y visibilización de saberes y prácticas sociales entre diversos colectivos.

Según la misma autora, el “pluri”, es un término con mayor uso en América del sur. Este refleja las especificidades y la realidad de la región, en donde los procesos de mestizaje y mezcla racial han sido relevantes en las dinámicas sociales. Este término indica una convivencia en el mismo espacio territorial.

Históricamente en América latina se ha generado una convivencia entre pueblos

indígenas y pueblos afros con blancos-mestizos. Walsh (2002) sostiene que “esta nueva coyuntura incluye el reconocimiento por parte de los estados de la diversidad étnica y cultural y, como elemento de eso, la necesidad de otorgar algunos derechos específicos al respecto (...)”. (p.24). La autora plantea que la pluriculturalidad se aborda como un camino, donde es más fácil aplicar el modelo predominante en la mayoría de reformas educativas, adicionando la variedad cultural a lo establecido.

La interculturalidad, según Walsh (2012), es un término *en construcción*, que traspasa las fronteras del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad. Invita a enmarcar la mirada en un proyecto social, político y ético que promueva la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida diferentes. Es decir, dar lugar y participación en las dinámicas sociales a diversas visiones y condiciones alternativas de vida, que convocan conocimientos y saberes propios, memoria ancestral, espiritualidad, relación con la madre naturaleza, entre otras. Aspectos que en diferentes momentos históricos han sido el centro de problemáticas de dominación, exclusión, desigualdad, inequidad y conflictividad.

La interculturalidad emerge como una necesidad de reconfigurar las relaciones de la sociedad (lógicas, prácticas, modos culturales diferentes de pensar, actuar, vivir); reto que convoca un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y lo particular no pierdan su diferencia. Se trata entonces de dar lugar al intercambio de saberes a partir de las diferencias, para crear nuevas comprensiones, colaboraciones y convivencias dentro de una misma realidad, situación que reafirma que la interculturalidad no es un hecho dado, sino un proceso en permanente construcción.

Desde esta perspectiva de interculturalidad, los procesos de socialización y formación

que se promueven en la escuela, específicamente en la educación inicial, tienen la responsabilidad de liderar prácticas educativas que no sólo identifiquen la variedad cultural en las familias, sino que reconozcan y convoquen el saber de los diferentes actores sociales (madres, padres, abuelos, cuidadores, docentes, niños y niñas), los cuales a través de su experiencia de vida, sus memorias colectivas e individuales, expresan saberes cotidianos y tradicionales que permiten enriquecer la mirada de la realidad.

Los educadores podemos enmarcar la cultura desde una visión pluralista; es decir, una visión que da lugar y validez a las diversas formas de construir saberes, contemplar el panorama social y configurar marcos de comprensión del mundo.

#### **3.1.4.1 La Interculturalidad en la educación**

Hoy en día, pensar en el término *interculturalidad* en el campo de la educación, nos podría remitir a un pensamiento complejo, que dé lugar a las incertidumbres, a los conflictos y contradicciones de los procesos sociales, en el que la diferencia se convierte en un factor primordial para construir significados, para modificar realidades, para reconocer subjetividades.

Al vincular los principios de igualdad y diversidad en el contexto educativo, se podría favorecer la democracia y la participación; en tanto las diversas formas de expresión cultural son válidas y pueden dialogar entre sí, a pesar de la existencia de una heterogeneidad en las formas de concebir la realidad. Ytarte (2007) resalta la definición de Lovelace (1995) quien sostiene que:

(...) la educación intercultural no sería una educación especializada en la diferencia, ni tampoco una celebración indiscriminada de la diversidad, sino aquella “educación

necesaria para afrontar la complejidad de los desarrollos de las sociedades contemporáneas, estableciendo un adecuado equilibrio entre la atención a las diversidades culturales y los contenidos básicos que articulan dichas sociedades”. (p. 124).

Dicho lo anterior, el postulado de una educación democrática y divergente, se enmarcaría en el llamado enfoque “crítico o sociocrítico”, señalado por los autores García y Sáez (1998), caracterizado por tres principios: emancipador, abierto y complejo.

El rasgo “emancipador” señala que en la práctica educativa se da lugar a la convergencia de relaciones culturales, sociales y políticas; favorece la expresión de todas las identidades a través de factores esenciales como el lenguaje y la comunicación.

El principio o rasgo abierto, se refiere a la interrelación de los sujetos; dicha interacción y la heterogeneidad en las formas de ser y hacer permiten abordar la realidad como un sistema amplio, no limitante, que permite la circulación e intercambio de variados saberes.

El principio complejo, nos invita a no abordar la interculturalidad desde un pensamiento simplificador; es decir, aquel que concibe una postura unidimensional de la realidad, contemplando una manera preestablecida de actuar en el contexto. Este principio implica asumir las contradicciones y conflictos, convocando un pensamiento complejo que conduce a concebir y pensar en la diversidad de la realidad.

De acuerdo con los postulados de Morín (1991), el pensamiento complejo hace alusión a un pensamiento no parcelado, no reduccionista, que reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento. El pensamiento complejo es un tejido que integra y que pone en diálogo a las partes, aun cuando estén en contradicción, tiene en cuenta la multidimensionalidad de la realidad

y teniendo en cuenta todos los factores que afectan a un determinado objeto de estudio, contextualizando y relacionando lo que está separado.

La complejidad es una nueva forma de racionalidad que se opone a los postulados del positivismo y surge como la necesidad de crear un método, una manera de pensar que converse con la realidad, es decir; organizar conocimientos de modo que estos puedan dialogar entre sí y hacer parte de la vida humana.

Morín define la complejidad como un tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico; en este sentido se contempla la realidad como un conjunto de sistemas abiertos con comportamientos que pueden ser emergentes, en donde prevalecen factores como la heterogeneidad y la interacción.

Siguiendo estas ideas, una educación plural y democrática, enfatizaría en la necesidad de diversificar los contenidos que se desarrollan en el contexto educativo, fomentando la igualdad y la participación social en sus dinámicas.

Pensar en términos como: cultura, identidad, ciudadanía, diferencia y reconocimiento nos lleva a reflexionar sobre el discurso pedagógico actual. Sugiere pensar la interculturalidad, en la medida que se tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto, sus identidades, los intereses y procesos de aprendizaje en los contextos específicos; es dar la posibilidad a un pensamiento divergente, que estimula la participación y la construcción de la ciudadanía.

Teniendo en cuenta que el enfoque socio-crítico se caracteriza por promover una educación democrática que vincula los principios de diversidad e igualdad, a partir de dinámicas identitarias, y los conflictos sociales y culturales. Se hace una invitación a asumir la

interculturalidad como una fortuna, que puede ser explicada y abordada desde diferentes perspectivas y ámbitos, es ver el mundo con una mirada holística, valorando a cada ser humano como único e irrepetible, con grandes enseñanzas y oportunidades de aprendizaje.

La memoria colectiva está estrechamente sujeta a la identidad, ya que comparten imaginarios, formas de ser y de vivir de su pasado, por tanto, la memoria, la identidad y la cultura se nutren de manera permanente, y comparten propósitos y resistencias actuales, en la medida que los grupos sociales conservan las representaciones de su pasado, que influyen en sus experiencias presentes, y precisan su forma de actuar en el futuro. A continuación, abordaremos la categoría con mayor detenimiento y su relación con los procesos de identidad.

### **3.1.5 Identidad-Memoria Colectiva**

La memoria colectiva es la que recompone mágicamente el pasado y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un colectivo puede legar a un individuo o grupo de individuos. La memoria es elemento constitutivo de la propia identidad, De Zan (2008) muestra como el ser humano que no recuerda su pasado no sabría quién es actualmente; por lo tanto, la memoria es un componente que se encuentra presente en la construcción identitaria. En este sentido, es pertinente observar lo planteado por Mendoza (2009) quien retoma a Eco (1998), al afirmar que “cuando se pierde la memoria se pierde la identidad, por eso las sociedades cuentan con sistemas que permiten mantener y comunicar los contenidos de sucesos pasados, para que la colectividad se sienta sabedora de sí misma.” (p.5).

Teniendo en cuenta la definición anterior, González (2014) afirma que la memoria colectiva puede ser entendida como un proceso activo de recuperación o re-construcción simbólica del pasado, aspecto a tener en consideración al hablar de memoria, al determinar el

componente subjetivo visto como el proceso en que cada sujeto recuerda y pone su carga afectiva, construyendo su versión del pasado, para construir su presente.

Es así, que Aravena (2003) refiere a Halbwachs (1994[1925]: 123) para mostrar que las formas de conciencia del pasado compartidas por un grupo social en el presente, son las mediadoras de las prácticas sociales que realiza el colectivo; en este sentido, es importante analizar como las memorias individuales hacen parte de la memoria colectiva de un grupo y se evidencian en las interrelaciones de estos.

En este orden de ideas, es necesario evidenciar como en las prácticas realizadas en el contexto escolar, la memoria de sus actores juega un papel fundamental; no solo desde la relación dialógica donde se narra lo que se considera valioso de contar, sino en las representaciones materiales que conservan en sus contextos desde el ámbito personal, familiar y local. Además, esta memoria colectiva se materializa en aquellas costumbres y tradiciones que el colectivo legitima como propias y que perduran a través de las fiestas, ritos, juegos, e incluso formas de alimentarse propias de cada cultura.

De esta manera, en las instituciones educativas y más específicamente en nuestras aulas de clase, se hace necesario el reconocimiento de la memoria individual y colectiva de los estudiantes, evidenciadas como lo dice Mendoza (2005), por las narraciones que están cargadas de significados culturales y que son apropiadas por la persona, colectivo o sociedad, a través de relatos lógicos y verosímiles; dicho reconocimiento, lleva a la escuela a ser inclusiva y transformadora mediante la participación activa de todos sus actores en las prácticas que se generan allí.

Con respecto a la educación inicial, uno de sus principios es el reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas como seres únicos con identidad y memorias diferentes. La memoria colectiva involucra no solo al niño, sino a sus antepasados, a sus padres, abuelos y cuidadores que de una u otra forma han influido en la construcción de su identidad; identidad que debe ser valorada y aceptada desde la escuela, y ser el punto de partida de prácticas pedagógicas que reconozcan la importancia de los saberes y conocimientos culturales de los sujetos como punto de convergencia de los diferentes colectivos que se encuentran en la escuela.

Es decir, que para la construcción de la memoria colectiva desde la escuela como formadora de subjetividades, es necesario que toda la comunidad educativa identifique al niño y niña como un sujeto activo que se construye a partir del reconocimiento de sí mismo, de su pasado y su presente; por esta razón y desde los planteamientos de Palacios y Hecht (2009), el docente debe promover espacios que valoren la agencia de los niños y niñas, en donde ellos otorguen un sentido a sus narrativas, mediante la interpretación y apropiación de los diferentes significados culturales que se evidencian en las interrelaciones escolares.

Según Bautista (2011), la construcción de la memoria colectiva y de socialización afecta al otro a través de la palabra; por medio de acciones que constituye la presencia de relaciones de poder en la memoria colectiva y que responden a pautas culturales y de tradición, por tanto, al involucrar a las familias en el proceso escolar y de construcción de identidad de los niños y niñas, nos permite resignificar prácticas y valorar saberes como posibles constructores de identidad.

Como puede observarse la escuela posee un importante elemento transgeneracional en el

cual se devela la importancia de investigaciones comprendidas en marcos culturales y enfocadas a la construcción de identidad, de la que hace parte la memoria colectiva; sobre la base de las consideraciones anteriores, Mendoza (2009) menciona:

La memoria es condición del grupo, La representación que los grupos tienen de su memoria y el discurso que expresan, es lo que comunica la sensación de una afirmación identitaria que se cimienta en la permanencia y la comunidad, y la permanencia y comunidad de tal discurso es lo que otorga un cierto contenido a la aserción identitaria. (p.2).

Esta mirada hace necesario considerar la relación de la memoria colectiva y la identidad en las prácticas educativas, como una manera de reflexionar y cambiar imaginarios sociales, aspecto que permite fortalecer a través de la memoria el sentido de pertenencia a una comunidad y de esta manera contribuir a la construcción de procesos identitarios; como lo sustenta Giménez (2009) al retomar a Candau (1998), “ la memoria es el gran nutriente de la identidad; hasta el punto de que la pérdida de memoria, es decir, el olvido, significa lisa y llanamente pérdida de identidad”.

La concepción de la vida social organizada que construye cada sujeto, está enmarcada un conjunto de valores, saberes cotidianos, símbolos, normas, tradiciones y costumbres; factores que se han develado y apropiado a partir de las diferentes interacciones en la realidad y la participación comunitaria. Estas experiencias en los contextos, familiares, sociales, escolares y culturales empiezan a configurar un sistema de memoria y tejido social, en tanto, se construyen y comparten significados que le dan validez al quehacer cotidiano y a los principios identitarios, entendidos como aquellas prácticas sociales que recrean un legado, un aprendizaje, una historia.

(...) la memoria colectiva nos conduce, a través de la oralidad, a una movilidad constante en el acto narrativo. Desde lo no vivido, pero sabido, hasta la experiencia vivida como acto de vida, cuyo acontecimiento sirve para actualizar el propio acontecer. Esta visión nos ubica en el terreno de los dispositivos simbólicos, que nos acercan a la memoria colectiva. Tal es el caso de los sucesos narrados, actuados y vividos, que forman parte intrínseca del cotidiano de los narradores y de las historias de vida en un colectivo o en un grupo social. (Pérez, 2003, p.9).

De acuerdo con lo anterior y gracias a las emergentes concepciones frente a la educación es posible crear marcos estructurales, curriculares y de convivencia que brinden a los sujetos una formación con enfoque intercultural. Todo esto apoyado en procesos cualitativos, en donde la variedad en los relatos y experiencias, la singularidad en las historias de vida de cada niño y niña y la subjetividad tienen cabida.

La historia de vida y la memoria individual son el punto de partida a procesos de socialización, construcción de identidad y aprendizaje. Es precisamente en este lugar donde las maestras y los maestros podemos abordar el proceso de reconocimiento de la diferencia y la construcción de saberes a través de estrategias como la oralidad, las representaciones gráficas, los saberes familiares y la participación comunitaria. Situaciones que sin duda, contribuyen al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, nutren la memoria colectiva y permiten conocer el entorno natural y social, a partir de la experiencia vivencial, valorando las distintas formas de apreciar e identificarse con la realidad.

#### **4 MARCO METODOLÓGICO**

Cuando buscamos analizar la realidad desde el campo de las ciencias sociales, centramos la mirada en el paradigma cualitativo. Este permite explicar determinadas problemáticas o situaciones que se configuran en el ámbito social, desde la descripción, recolección y análisis de datos. A partir de este paradigma se confronta el mundo empírico de manera inductiva, al comprender que la realidad no puede ser interpretada del todo por leyes universales y explicaciones causales (paradigma positivista).

La realidad social es una construcción de relaciones, en donde factores como lo subjetivo, lo múltiple y lo cambiante son constantes, en tanto los diferentes actores participan de un contexto sociocultural específico, en el cual permanentemente construyen y reconfiguran sus saberes, prácticas o formas de interactuar. Desde esta perspectiva, la presente investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, ya que se busca comprender la práctica social sobre la cual se pretende actuar. Proyectamos acercarnos a nuestras comunidades educativas a través de la descripción de las dinámicas escolares, el análisis de sus problemas y el accionar de los sujetos ante las diferentes situaciones que vivencian.

De acuerdo con los postulados de Pérez (1994) la investigación cualitativa “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (p. 46). Desde este punto de vista, como lo menciona Patton (1990) se busca comprender el fenómeno de estudio, en su ambiente natural (cómo vive, se comporta y actúa la gente, qué piensa, cuáles son sus actitudes, entre otros), para dar profundidad a los datos, acceder a la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. Además de promover una mirada holística y natural de los

fenómenos, al dar lugar a la flexibilidad en el ejercicio investigativo, en la medida que se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el proceso de análisis, teniendo en cuenta las variantes del contexto, el objeto de estudio y la intención del investigador.

Desde este paradigma, el investigador tiene una realidad que descubrir, buscando entender el contexto o punto de vista del actor social, al comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes.

Frente a este panorama Sampieri (2003) resalta los postulados de Neuman (1994), quien señala algunas características del investigador cualitativo como, observar eventos, actividades y procesos sin irrumpir o imponer un punto de vista externo, conservar una doble perspectiva, es decir; analizar aspectos explícitos y manifiestos, al tiempo que se contemplan los aspectos implícitos y subyacentes, al comprender que la realidad subjetiva es objeto de estudio.

Ahora bien, en nuestro rol de investigadoras las características descritas anteriormente, se convierten en la "materia prima" al momento de interactuar con nuestras comunidades educativas e interpretar la vida social y cultural de sus actores, ya que en este marco cualitativo, el investigador ve los escenarios, grupos y personas no reducidos a variables, sino considerados como un todo, sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de su estudio y tratan de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellas mismas, al apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, y dar validez a todas las perspectivas emergentes en la interacción social.

#### **4.1 Enfoque**

Partiendo del postulado que en las ciencias humanas y sociales no pueden ser objetivas, en tanto el tema de estudio, en este caso, la construcción de procesos identitarios en la educación inicial, no puede ser vista como un objeto, sino como una estructura con un componente objetivo y subjetivo (en la medida que se contemplan las normas y marcos de referencia establecidos socialmente, así como la singularidad de cada persona, respecto a su forma de sentir y participar en su entorno), resulta pertinente acudir al enfoque crítico social, ya que como lo señala Popkewitz (1988) a través de sus principios nos permite:

(...) conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de auto-reflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asuman de manera corresponsable (P. 190).

De acuerdo con lo anterior, este ejercicio investigativo integrará el conocimiento teórico, la acción y los valores sociales, al intentar comprender como los niños y las niñas construyen sus procesos identitarios a través del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares. Acciones como emancipar, liberar e integrar se reflejarán al direccionar los saberes explorados en la comunidad, hacia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los diferentes actores del contexto educativo; reconocer a los niños y niñas como co-constructores de saberes, a las familias como edificadoras de expresiones culturales y saberes colectivos, y a los maestros como sujetos políticos que transforman las prácticas pedagógicas.

La finalidad de la transformación de las estructuras de las relaciones sociales, característica relevante de este enfoque investigativo, surgirá en el rol del maestro como investigador, al adoptar procesos de auto-reflexión y promover reflexión en los integrantes de la comunidad.

Desde esta perspectiva, como maestras al reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas con niños, niñas y familias, podemos contemplar la posibilidad de direccionarnos hacia nuevos rumbos, nuevos caminos educativos que renueven nuestro quehacer docente, y por consiguiente las relaciones que establecemos con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Por esto, le apostamos a experiencias culturales que fortalezcan los procesos de socialización de la población infantil, que den lugar al encuentro de saberes entre niños, padres y maestros, visibilizando diversas formas de ser y estar en un mismo entorno social.

Cuando logramos valorar y resaltar la variedad de significados e interpretaciones que surgen en el contexto escolar, permitimos que los integrantes de la comunidad participen espontáneamente en las dinámicas educativas, y empiecen a liderar procesos de cambio en la manera de relacionarse, en tanto niños, padres y docentes se apropian de las acciones realizadas y construyen un sentido de pertenencia.

El enfoque crítico social en el que se enmarca este trabajo, parte de considerar la escuela como institución social en la que convergen y emergen múltiples identidades, es decir, se contemplan en los procesos formativos las diversas formas en que el individuo se reconoce, participa y construye significados de su contexto sociocultural. En este sentido contemplar la multiplicidad en el campo educativo, nos invita a crear espacios de expresión de particularidades

y subjetividades, en donde los niños y las niñas puedan compartir sus formas de pensar, actuar, sentir y percibir el mundo que los rodea.

Este es el punto de partida para analizar la realidad del contexto e identificar qué aspectos inciden en la formación identitaria de los niños y niñas de las cuatro instituciones educativas objeto de estudio. Indagar sobre la sociedad implica evidenciar una serie problemáticas que, mediante la acción social como principal característica de este enfoque, lleve a la misma comunidad a emanciparse y transformar sus dificultades en motores de desarrollo social, político, económico y educativo.

Como investigadoras compartimos la idea de Melero que entiende que la investigación crítica “debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma. (Melero, 1987, p.344).

Como equipo investigador surge la necesidad de hacer una reflexión crítica sobre las prácticas educativas que se realizan en la escuela y determinar qué factores inciden en la formación integral de los estudiantes. Desde este horizonte de lectura se evidencia que los niños y niñas que ingresan por primera vez al sistema escolar llegan con una serie de saberes, comportamientos, costumbres, valores, tradiciones y creencias propias del núcleo familiar y el contexto donde se desarrollan y que convergen en la escuela. También se hace una deliberación sobre el papel de la familia como parte constitutiva de la comunidad educativa y su participación en los procesos formativos de la escuela. Lo cual nos lleva a repensar de qué manera las

instituciones educativas sutil y explícitamente desconocen los saberes familiares y cómo estos mecanismos contribuyen a excluir a las familias de las dinámicas educativas.

Este hecho se convierte en un limitante en las transformaciones sociales orientadas a la equidad, la solidaridad, la comprensión y el respeto a la diversidad. Es así que tener una visión de la escuela desde lo crítico social para promover las transformaciones sociales, es la posibilidad de dar respuestas a los problemas específicos presentes en las comunidades y contar con la participación activa de sus miembros. Desde este panorama, como maestras de educación inicial consideramos que el proceso de auto-reflexión desde nuestras prácticas pedagógicas nos motiva a reconocer la diferencia como punto de partida para la construcción de saberes y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (Alvarado y García, 2008).

Desde los planteamientos de este enfoque, el centro de estudio no es el individuo, sino las relaciones sociales, en donde el componente intersubjetivo es el punto de partida para las interacciones que se establecen. Este aspecto subjetivo que emerge en la escuela, hace parte de la identidad de cada ser humano, tema central de nuestro problema de investigación. Al respecto Carr y Kemmis (1988) sostienen que: “(...) la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social” (p.

368). La aplicación de los principios del paradigma crítico-social, como fundamento del proceso investigativo en el campo educativo, demuestra que este enfoque es el apropiado para generar cambios en la comunidad educativa, ya que apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos, capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio (Popkewitz ,1988).

Frente al rol que asume el investigador, el enfoque crítico-social permite que éste se vincule e integre de forma activa en el grupo estudiado, situación que desde nuestro rol como docentes es más que pertinente, en la medida que se pueden establecer vínculos y facilitar los procesos y situaciones que se generan, al aportar herramientas e instrumentos metodológicos, e invitando a los demás integrantes de la comunidad educativa a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y conocimientos.

Esta experiencia investigativa reconoce la complementariedad de las relaciones sociales en la vida cotidiana y refleja cómo estas relaciones permiten el reconocimiento del otro desde la equidad y valoración; desde este aspecto trabajar bajo un enfoque crítico articula los propósitos del Sistema Educativo Colombiano considerados en la Ley General de Educación<sup>11</sup> en relación a la vinculación de la comunidad educativa como componente activo del proceso educativo en las instituciones.

---

<sup>11</sup> ARTICULO 60. Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Establecer estos parámetros investigativos permite que la escuela valore e integre los saberes sus actores y se configure como una institución social emancipadora donde emergen procesos de autorreflexión que se traducen en cambios y transformaciones que propenden por el bienestar colectivo desde sus propias necesidades.

## **4.2 Método**

Al comprender la cultura como el conjunto de sistemas de valores, estilos de vida, concepciones del mundo, costumbres y proceso de construcción identitaria a nivel colectivo e individual, y al tener en cuenta el contexto sociocultural y globalizado al que pertenece la población infantil que atendemos en las instituciones educativas distritales, emerge en nuestro quehacer docente un interés de formación e investigación orientado a enriquecer el contexto social, el contexto institucional, el componente pedagógico y el componente teórico desde la perspectiva de la construcción identitaria en la educación inicial.

De acuerdo con lo anterior, el método en el que enmarcamos este estudio es la *investigación- acción*. En nuestra investigación emerge un interés por comprender como los niños y las niñas construyen sus procesos identitarios, lo cual nos lleva a reconocer una necesidad de cambio en el proceso educativo, orientada a cualificar los canales de comunicación entre el contexto escolar y familiar, al tiempo que se enriquecen y transforman las prácticas educativas, a partir del intercambio de experiencias culturales con padres de familia, docentes y pares. En este sentido la investigación acción permite resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) y transformar las propias prácticas teniendo en cuenta las necesidades de nuestros estudiantes

El objetivo fundamental de la *investigación- acción* se centra en brindar información que oriente la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sampieri (2010) retoma algunos autores para resaltar las características de este tipo de investigación. Es así como Sandín (2003), señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 161). Por su parte, Elliot (1991) entiende a la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Para León y Montero (2002) representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

De acuerdo con la visión de cambio que nos plantea la investigación-acción, desde el contexto social se visibilizarán y reconocerán los saberes cotidianos y tradiciones culturales de las familias pertenecientes a cuatro colegios distritales (IED Rafael Núñez, IED Federico García Lorca, IED San Carlos, IED Alexander Fleming), como un factor relevante en los procesos formativos de la escuela.

Así mismo, esta investigación pretende contribuir en los contextos institucionales, al fortalecer los canales de comunicación de la comunidad educativa, empoderar a los docentes para que generen propuestas de cambio en las formas de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. A nivel pedagógico, este ejercicio investigativo pretende enriquecer las prácticas y dinámicas escolares, a partir de los saberes culturales de los niños, las niñas y sus familias; saberes sociales que serán abordados como parte del proceso formativo a nivel individual y colectivo.

De la misma manera, se proyecta contribuir en las aproximaciones teóricas y conceptuales sobre estudios de cómo se empieza a construir la identidad en la infancia, al considerar la emergencia de las niñas y los niños como agentes de construcción identitaria, y teniendo en cuenta que son pocos los estudios relacionados con esta temática.

### **4.3 Un acercamiento a las cuatro instituciones educativas objeto de estudio**

Los niños, las niñas y las familias participantes de esta investigación pertenecen a cuatro instituciones educativas distritales de la Ciudad de Bogotá, en las cuales nosotras como maestras-investigadoras desarrollamos nuestra labor pedagógica y la presente investigación. Conozcamos más de cerca, donde se encuentran ubicadas las instituciones escolares, cuál es su filosofía institucional y que características particulares presenta en cada colegio la población infantil participante de la investigación.

#### **4.3.1 I.E.D Rafael Núñez**

El colegio Rafael Núñez está ubicado en el barrio Sociego, localidad cuarta San Cristóbal, en la Cra 9ª N° 22 b – 30 sur. Cuenta con dos sedes, la sede A bachillerato y gestión administrativa y la sede B para Educación Inicial y primaria. Sus principales vías de acceso son: por el norte: Av. Primero de mayo, por el sur: Calle 27 sur, por el occidente: Cra 10ª y por el oriente: Cra 8ª. Se encuentra en una zona residencial estrato 3 pero con una fuerte influencia del comercio donde predominan servicios de alimentación, compra-ventas, ropa, entidades financieras y venta de artículos religiosos debido a la cercanía a la iglesia del 20 de julio.

En su inmediación se encuentran importantes instituciones como: Hospital San Cristóbal, Clínica San Rafael, Compensar 1° de mayo, Parque San Cristóbal, Velódromo 1° de mayo,

Alcaldía local de San Cristóbal, Batallón de Logística, Registraduría de san Cristóbal, notaria 17 y 54 y la plaza del 20 de julio.

La filosofía de la institución se fundamenta en la concepción de los integrantes del Colegio Rafael Núñez Institución Educativa Distrital, como seres únicos e irrepetibles que poseen habilidades, conocimientos, intereses y valores que se desarrollan e incentivan a través de proyectos transversales que se hacen explícitos en proyecto educativo institucional “Comunicación camino a la convivencia “; la construcción del conocimiento que se proyecte en la consolidación de intereses académicos, profesionales, laborales y ciudadanos; a través de la formación en valores, tales como: autoestima, honestidad, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y sentido de permanencia.

El ciclo inicial del colegio *Rafael Núñez* cuenta con cuatro cursos dispuestos en jornada única (2 grados de jardín y 2 grados de transición). El grado jardín está conformado por trece niñas y once niños en edades entre los tres y cuatro años. Gran parte de los estudiantes provienen de la parte alta de San Cristóbal como Los Libertadores y Juan Rey y otros del sector de Aguas Claras limítrofe de la localidad.

La mitad del grupo proviene del nivel de pre jardín de la institución en el año 2016, los demás proceden de jardines comunitarios del ICBF o de Integración social, solo dos niños ingresan por primera vez al servicio educativo. No hay estudiantes con necesidades educativas especiales.

El grupo se caracteriza por las buenas relaciones interpersonales entre ellos y la disposición para acatar las indicaciones de la docente, aunque se les dificultad expresar

autónomamente sus opiniones. Las familias en su mayoría son nucleares o extendidas, y en un gran porcentaje la madre y el padre laboran. Acuden a la institución cuando son solicitados y una gran parte son renuentes a participar en las actividades propuestas por la institución.

#### **4.3.2 I.E.D Federico García Lorca**

El colegio Federico García Lorca se encuentra ubicado en la localidad quinta de Usme, en la Calle 80 A sur N°2C- 43 este, barrio Betania. Esta Institución educativa distrital cuenta con dos jornadas; mañana y tarde, y tres sedes. La sede “A” correspondiente a los estudiantes de bachillerato, la sede “B” en donde se ubican los estudiantes que cursan primaria y la sede “C”, en donde se encuentran los estudiantes de Preescolar. En esta última sede se atienden por jornada 120 niños y niñas, ubicando a treinta niños por aula.

En la jornada mañana se encuentran cuatro transiciones y en la jornada tarde se encuentran dos jardines y dos transiciones. El colegio en este momento se encuentra en proceso de incorporarse a la Jornada única. Actualmente se enriquece la formación de los estudiantes de todos los grados a partir del desarrollo de actividades lúdicas, deportivas y de recreativas dirigidas por entidades externas como Idartes y Compensar.

El proyecto educativo institucional (PEI), se fundamenta en “los valores como eje de crecimiento humano”. (...) en el colegio Federico García Lorca I.E.D se concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este

aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

La institución se preocupa porque el aprendizaje sea significativo, mediante la articulación del conocimiento teórico con la práctica que desempeña el estudiante en su vida cotidiana, permitiendo involucrar al resto de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “la escuela debe educar para la vida”. (Manual de convivencia, 2016, pg. 28)

Los dieciséis niños y catorce niñas que conforman el grado transición 02- jornada mañana, se encuentran en un rango de edad entre los cuatro y cinco años, pertenecientes a familias de estratos socioeconómicos uno y dos. Los treinta niños y niñas de transición son nuevos en la institución, la mayoría de ellos provienen de los jardines del ICBF e Integración Social aledaños a la zona, otros niños se enfrentan por primera vez a un proceso de socialización en una institución formal, ya que han vivido sus primeros años de vida sólo en el contexto familiar.

A nivel general, las relaciones que establecen los niños y niñas con el mundo que los rodea, están caracterizadas por un espíritu curioso; en donde el juego simbólico, la creación de situaciones imaginarias, la exploración y las preguntas sobre fenómenos naturales y sociales son factores constantes. En las relaciones que establecen con los demás, algunos niños se muestran solidarios con sus compañeros, comparten con facilidad su material de trabajo y respetan las normas establecidas grupalmente; sin embargo, hay otro grupo de niños y niñas que les cuesta escuchar la opinión del compañero, respetar el turno o resolver pequeñas situaciones a partir del lenguaje verbal. Así mismo se observa que algunos niños y niñas les cuesta participar espontáneamente y expresar de manera fluida sus ideas. Dichas situaciones están directamente

relacionadas con la historia y experiencia de vida que cada uno de los niños y las niñas ha venido construyendo en su contexto social y familiar.

### **4.3.3 I.E.D San Carlos**

El Colegio San Carlos I.E.D está ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito, en el barrio San Carlos de Bogotá. La sede A se encuentra en la Cra. 18 No. 56A-45 sur y la sede B está en la Cra. 19 No.50–37, que tiene como límites el río Tunjuelito por el costado occidental, el eje de la Autopista Sur por el costado norte, por el costado oriental la avenida Caracas y por el costado sur la localidad de Usme. La institución cuenta con tres jornadas (mañana, tarde y noche);

Teniendo en cuenta el PEI el colegio San Carlos “Formación integral en valores para alcanzar el éxito”. Construye y desarrolla constantemente un programa de educación incluyente (oyente y sordo) con la comunidad de la localidad potencia las capacidades, competencias y habilidades en comunicación, tecnología, emprendimiento empresarial a sus educandos, proporcionándoles herramientas que le permiten mejorar su calidad de vida, formando ciudadanos integrales y trascendentes, capaces de construir e interactuar en sociedad.

La filosofía institucional se describe y vivencia desde la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, profesores, directivos y administrativos), cuando se establecen relaciones de convivencia por medio de valores construidos en sus familias y fortalecidos por todos en los procesos escolares de enseñanza y aprendizajes constantes. Las relaciones entre las personas de la institución se encuentran orientadas por el conocimiento y afecto, lo cual se convierte en una manera particular de entender y respetar a las personas tal y como son: seres humanos integrales con diversas formas de pensar, aprender y comprender el mundo e interactuar con él para hacerlo cada vez mejor.

Los niños y niñas que integran el grado jardín 02 jornada completa, se encuentran en un rango entre cuatro y cinco años de edad, y pertenecen a familias de estratos socioeconómicos uno y dos. Este grupo conformado por veinticinco niños y niñas, se caracteriza por ser heterogéneo, ya que algunos niños cursaron en el colegio el grado anterior, se evidenció un proceso de socialización, seguimiento de instrucciones, y desarrollo de los ejes de trabajo pedagógico desarrollado el año pasado. Otros niños y niñas inician su proceso de escolaridad en una institución educativa, por lo tanto, aún se encuentran en proceso de adaptación. Sin embargo, se evidencia habilidades y potencialidades en cada uno de ellos que favorecen la construcción pedagógica individual y colectiva.

La motivación del grupo en general al llegar al colegio es evidente, son dinámicos, exploradores, curiosos, propositivos y participativos haciendo de las clases un verdadero aprendizaje significativo.

Los niños y niñas reciben acompañamiento de padres, madres y cuidadores en la entrada al colegio. Muchos tienen hermanos en la misma institución que facilita el ingreso a la institución.

Cierto número de padres se preocupa por el proceso que lleva cada uno de sus hijos y se muestran receptivos a las sugerencias dadas. Mientras que otros ven la institución de manera asistencial con propósitos solo de cuidado.

#### **4.3.4 I.E.D Alexander Fleming**

El colegio Alexander Fleming se encuentra ubicado en el barrio San Jorge, localidad dieciocho de Rafael Uribe Uribe, en la UPZ 53 de Marco Fidel Suarez. El colegio está conformado por cuatro sedes, dos de las cuales funcionan en jornada completa, una en jornada

única y la última está habilitada para desarrollar el proyecto coral, rítmico y de bandas con la Orquesta Filarmónica de Bogotá.

Primera infancia funciona en la sede B, o Antonio Ricaurte, en la calle 43 sur # 16- 40. En dicha sede se encuentran los grados de jardín a cuarto, quince cursos de 6:00 am a 12:00 pm y quince más, de 12:00pm a 6:00pm, en jornada regular más las cuatro horas de actividades de contra-jornada con entidades externas como compensar y la OFB.

El colegio Alexander Fleming I.E.D funciona bajo la implementación del Proyecto educativo institucional: “Desarrollo del pensamiento y formación en valores”. Su misión y visión establecidas en el Manual de convivencia declaran:

“El colegio Alexander Fleming IED contribuye a la formación integral de sus estudiantes, mediante la implementación del pensamiento sistémico, con el fin que descubran, reflexionen y asuman su sentido de vida e impacten los diferentes contextos en los cuales interactúan. Para el año 2020, el colegio Alexander Fleming IED será reconocida como una institución de educación humanística, integral e incluyente a nivel local y distrital, que forma a sus estudiantes con sentido de vida y ciudadanos competentes en los ámbitos social, laboral y profesional para afrontar los desafíos del siglo XXI.”

La institución funciona bajo cinco principios pedagógicos: Biocentrismo (comprensión y cuidado de la vida), Compromiso social (habilidad para interactuar con otros y con la vida en armonía, con ética y responsabilidad), Comunicación asertiva, Convivencialidad (habilidad para interactuar con otros y hacer acuerdos) y Valor del saber social y cultural (importancia de los pre saberes, costumbres y respeto a la diversidad).

Transición A, jornada tarde se encuentra conformado por diecisiete niños y quince niñas en un rango de edad entre los cuatro y cinco años, pertenecientes a familias de estratos socioeconómicos dos y tres. Gran parte del grupo viene de haber cursado Jardín en la institución, por lo que sus habilidades sociales, afectivas y cognitivas se encuentran en un buen nivel de desarrollo. Son pocos los casos en los que se ha hecho necesario un nivel de acompañamiento mayor para lograr una adaptación positiva a la institución.

Existe un caso de autismo, en el que el acompañamiento de la familia es esencial, tanto a nivel presencial, como con lo que hace referencia a los estudios y diagnósticos médicos. La presencia de este caso en el aula requiere mucho dialogo grupal, con la intención de que las características específicas de su comportamiento (sonidos, movimientos bruscos, cortos periodos de atención), no sean juzgadas, sino por el contrario, aceptadas y manejadas por el grupo con naturalidad.

La mayoría de los niños y niñas viven con ambos padres, en donde la interacción familiar parece ser adecuada, rodeada de respeto y amor. Se evidencia el caso de una niña abusada por el novio de su madre y un niño abandonado por su progenitora al mes de edad. Dentro del grupo podemos hallar nueve estudiantes afrodescendientes, algunos de los cuales nacieron en Bogotá y otros fueron desplazados desde algún lugar de la Costa Pacífica o Atlántica, como es normal en este sector. Cada una de estas situaciones que hasta ahora se pueden identificar en el contexto escolar es el motor que orienta el desarrollo del proyecto de aula para reconocerse y reconocerlos como sujetos sociales y culturales iguales pero diferentes.

#### **4.4 El trabajo de campo**

Durante el año 2017 , a través del diseño y aplicación del proyecto de aula, *Quién soy, Quién eres, juntos construimos saberes* compuesto por tres etapas de intervención; etapa de *Exploración, Diseño y Creación y Encuentros Colectivos*; se desarrollaron las experiencias culturales en las cuatro instituciones educativas distritales, en donde se exploraron saberes y tradiciones colectivas tanto de niños y niñas, como de sus familias, al tiempo que se llevó a cabo el proceso de recolección de datos.

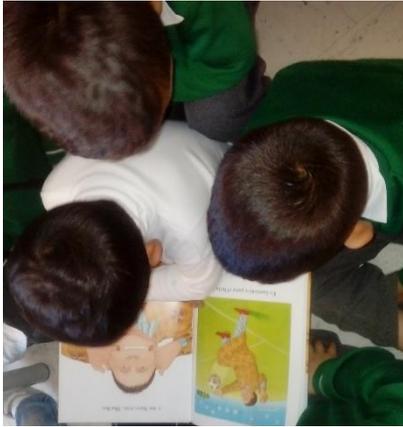
A continuación, se describe cada una de las etapas del proyecto de aula que permitió tener una ruta pedagógica para intervenir en los grados de jardín de los colegios Rafael Núñez y San Carlos, y los grados de transición de los colegios Alexander Fleming y Federico García Lorca.

##### **4.4.1 Etapa 1: Exploración**

En esta fase se indagó por los intereses culturales de los niños y las niñas, sus gustos personales, se generaron espacios de reconocimiento, al tiempo que se exploró con las familias de los niños y las niñas, sus profesiones, oficios, sus actividades predilectas, sus costumbres colectivas.

Las actividades y estrategias pedagógicas propuestas para esta etapa se enmarcaron en las relaciones que establecen los niños y niñas consigo mismo, con los demás y con el entorno que los rodea.

Para develar la relación del niño consigo mismo, se generaron espacios de reconocimiento a través de la lectura de cuentos y charlas grupales, en donde se identificaron y valoraron las cualidades, gustos, intereses y características propias de cada niño y niña.



*Actividad de exploración: Lectura compartida de cuentos alrededor de temas como el autoconcepto. IED San Carlos*



*Actividad de exploración: identificando gustos e intereses individuales y grupales. IED Alexander Fleming*

Posteriormente, para conocer las relaciones que establece el niño con los demás, se dio lugar a encuentros grupales de diálogo y exploración alrededor del tema de sus familias, indagando por las personas con las que viven, el rol o labor que cada una desempeña, sus gustos y actividades predilectas. A partir de una fotografía familiar, cada niño y niña reconoció y describió las personas con las que comparte y convive, resaltando sus nombres, su parentesco (papá, mamá, tío/a, abuelo, primos...) sus trabajos u ocupaciones, luego se invitó a los niños y las niñas a representar gráficamente a sus familias, compartiendo a través de sus dibujos, sus ideas, emociones y sentimientos que ésta les genera.



*Actividad de exploración: conociendo el entorno familiar a través de fotografías. IED Federico García Lorca*

Para establecer relaciones entre el presente y pasado de la familia y la comunidad a través de objetos, se creó dentro del salón *un museo de objetos*, en donde los niños y niñas junto a sus padres buscaron un objeto que tuviera gran valor sentimental y representará una historia personal o colectiva.



*Museo de los objetos. Actividad enmarcada en las historias familiares y la memoria colectiva. IED Alexander Fleming.*



*Actividad: "museo de los objetos". IED Federico García Lorca*

En esta actividad los niños y niñas a través de los objetos llevados al colegio, tuvieron la oportunidad de compartirle a sus compañeros parte de la cultura, costumbres e intereses

familiares y personales. Por ejemplo; uno de los objetos fue un uniforme deportivo (porque los padres o los niños pertenecen a algún equipo), otro objeto fue un libro (porque les gusta leer en familia o visitar la biblioteca), también se pudo apreciar de cerca fotografías, medallas, juguetes y prendas de vestir de cuando los niños eran bebés. El museo de los objetos, causo gran impacto por la posibilidad que se tuvo de mostrar y dar a conocer elementos significativos de la vida familiar, cargados de un valor afectivo, cultural e identitario en los niños, niñas y sus familias.

Para concluir esta etapa, y evidenciar la relación del niño con los demás, se desarrollaron actividades conjuntas entre padres e hijos, con el objetivo de recolectar información del lugar de origen y residencia, para resaltar las experiencias que hacen parte de su tradición cultural, saber cotidiano e intereses de la dinámica familiar.

#### **4.4.2 Etapa 2: Diseño y Creación**

En esta fase se crearon en compañía de los niños, las niñas y padres de familia diferentes espacios de encuentro de saberes, en donde colectivamente se compartieron gustos e intereses. Al mismo tiempo los padres de familia tuvieron la oportunidad de diseñar una actividad para visitar el aula escolar, en donde compartieron sus experiencias y conocimientos frente a alguna tradición cultural, labor, talento o actividad especial.

Teniendo en cuenta los intereses, roles y profesiones manifestados por los padres de familia en una encuesta realizada al inicio del año escolar, se diseñaron y realizaron conjuntamente actividades especiales en la dinámica educativa, en donde algunos padres y

madres en cada institución pudieron interactuar de cerca con niños, niñas y docentes, al compartir sus saberes.

En este orden de ideas, en cada institución educativa surgieron experiencias culturales con dinámicas y tiempos diferentes. Es así como en la I.E.D Rafael Núñez las actividades con los padres se enfocaron en la música y Taekwondo. La experiencia musical fue desarrollada por una pareja que se dedica profesionalmente a esto, gracias a sus conocimientos los niños y las niñas fortalecieron su expresión artística a través del canto, el baile, el teatro y la percepción auditiva. En el encuentro de Taekwondo los padres compartieron al grupo las técnicas básicas de este deporte, a partir de una clase práctica.



*Experiencia musical con padres de familia. IED Rafael Núñez*



*Encuentro entre padres, niños y niñas a través de una clase de Taekwondo. IED Rafael Núñez*

Por otro lado, en la I.E.D Federico García Lorca, se programó la visita de tres familias, la primera de ellas compartió sus conocimientos alrededor del oficio de la panadería, enseñándole a los niños y niñas a preparar pan y galletas. La segunda familia tuvo la oportunidad de relatar todo

lo relacionado sobre la práctica del ciclismo, ya que es el deporte que desde hace mucho tiempo todos los del hogar practican, por último, se recibió la visita de un padre, quien se desempeña como cantante, en esa sesión, el grupo de transición tuvo la oportunidad de participar en un “mini concierto”.



*Experiencia cultural alrededor del oficio de la panadería. IED Federico García Lorca*



*Encuentro entre padre ciclista, niños, niñas y docentes. IED Federico García Lorca.*

En la I.E.D San Carlos, se realizaron dos visitas de madres de familia, una de ellas compartió sus saberes sobre la creación de títeres, al mostrar el proceso para la elaboración de éstos y sus posibilidades lúdico-pedagógicas.

En la segunda visita, otra mamá acudió al aula para presentar sus habilidades artísticas en las danzas tradicionales, actividad que motivó a los niños a expresarse libre y espontáneamente.



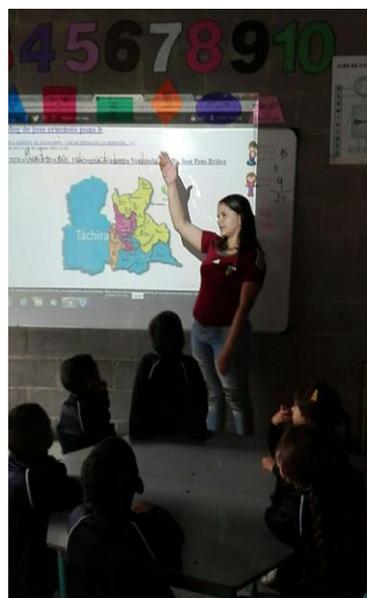
*Encuentro de saberes entre madre de familia, niños, niñas y docentes alrededor de la elaboración de títeres. IED San Carlos.*

Por último, en la I.E.D Alexander Fleming se concretaron dos encuentros con padres de familia. Inicialmente visitó la institución una familia de origen paisa que conserva la tradición de trovar, labor que desarrollan diariamente. La madre de familia compartió tanto al grupo como a la docente titular las características típicas de su región y su experiencia en el mundo musical.

Posteriormente, al aula acudió una mamá de origen venezolano, quien le comentó al grupo su historia de vida, generalidades culturales sobre este país, al tiempo que enseñó el proceso de preparación de la arepa típica de Venezuela.



*Experiencia cultural alrededor de la tradición de trovar. IED Alexander Fleming.*



*Encuentro de saberes alrededor de la cultura venezolana. IED Alexander Fleming.*

### **4.4.3 Etapa 3: Encuentros Colectivos**

En esta fase se programaron algunas jornadas escolares de encuentros colectivos con todos los padres de familia, niños, niñas y docentes, con el fin de resaltar la tradición colectiva y el saber cotidiano de la comunidad, fortalecer los lazos afectivos, promover la participación comunitaria, al tiempo que se dio lugar a la construcción de significados tanto a nivel colectivo como individual.

En cada institución el “encuentro colectivo” se enmarcó en dos momentos; en el primer momento se realizó una sesión de relajación y fortalecimiento de lazos afectivos entre padres e hijos/as, en el segundo momento se dividieron los padres y los niños y niñas en tres equipos de talentos (equipo de gastronomía, equipo de expresión plástica y equipo musical) grupos en los cuales se compartieron saberes culturales y se dio lugar a un encuentro de experiencias, en donde se resaltó que el proceso formativo es más enriquecedor cuando participa activamente la familia y se reconoce la diferencia como oportunidad de construir realidades conjuntas.

En el centro de interés de “gastronomía” la comunidad educativa invitada en cada colegio escogió un plato para preparar; a partir del intercambio de saberes entre los padres, madres, docentes y niños se emprendió la labor de cocinar.



*Encuentro colectivo en la de la IED Federico García Lorca. Equipo de padres que participaron el centro de interés de Gastronomía.*

En el centro de interés de “expresión plástica” los padres de familia, niños y niñas diseñaron y crearon diferentes manualidades alusivas al proyecto, poniendo a prueba su creatividad y talento.



*Encuentro colectivo entre padres, niños, niñas y docentes alrededor de la elaboración de manillas como recuerdo del proyecto.*

En el centro de interés “musical” los integrantes de cada institución, a través de una canción, un baile o una trova, expresaron sus pensamientos y sentimientos alrededor de lo vivido durante todo el año en el proyecto de aula realizado.



*Madre de familia compartiendo su saber musical a un estudiante de la IED Alexander Fleming.*



*Encuentro colectivo alrededor del centro de interés musical.  
Presentación de los niños, niñas, padres de familia y maestras en  
el auditorio del IED Alexander Fleming.*

## **4.5 Técnicas de investigación**

Teniendo en cuenta que la presente investigación se enmarca en una visión cualitativa, se recurrieron a técnicas e instrumentos que permitieran la recolección de datos en ambientes naturales y cotidianos, propios de los participantes de la investigación. Para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a la pregunta directriz, se emplearon como técnicas de recolección de datos: la observación, la entrevista y la encuesta.

### **4.5.1 La observación**

Como técnica, la observación busca obtener y analizar datos para comprender fenómenos que exigen que el investigador se involucre y participe, con el objetivo de tener una visión más profunda de la situación a estudiar (Latorre, 2005); esta técnica implica un compromiso reflexivo frente a nuestra práctica pedagógica como docentes investigadores inmersas en el contexto de estudio.

Por otra parte como estrategia propia de la investigación-acción en la cual se enmarca el trabajo investigativo, provee un grado de validez a la investigación en la medida que la participación del docente investigador es constante e implica participar en las actividades fundamentales que realizan las personas que hacen parte de las instituciones donde se realiza la investigación; incluso trasciende las etapas del diseño metodológico porque la observación se realiza constantemente.

La observación (participante y no participante) se utiliza en la investigación como un instrumento que permite observar los intercambios sociales y permite que nosotras como docentes seamos un agente activo en el proceso investigativo. En esta observación se debe tener en cuenta los detalles y las interacciones que se dan entre los participantes.

Según Sampieri (2003) los propósitos fundamentales en la observación son: reconocer los ambientes, contexto y los principales aspectos de la vida social de las personas implicadas. Así mismo, es importante especificar las personas que hacen parte de la investigación comprendiendo procesos, contextos sociales y culturales de las acciones cotidianas del ser humano. Esta observación permite identificar problemas y generar hipótesis para posteriores investigaciones.

Desde este autor, es importante tener en cuenta para las observaciones, el ambiente físico, el ambiente social y humano y las actividades.

*El ambiente físico* (entorno), hace referencia al arreglo espacial o distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales (iglesias, centros del poder político y económico, hospitales, mercados y otros), además, un elemento muy importante son nuestras impresiones

iniciales. Es recomendable no interpretar el contexto o escenario con adjetivos generales, salvo que representen comentarios de los participantes (tales como: confortable, lúgubre, hermoso o grandioso).

Otro factor a tener en cuenta en las observaciones es *el ambiente social y humano* (generado en el ambiente físico). Este hace referencia a las formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación (propósitos, redes, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo, frecuencia de las interacciones). Características de los grupos, subgrupos y participantes (edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, género, estados maritales, vestimenta, atuendos, etc.); actores clave; líderes y quienes toman decisiones; costumbres. Además de nuestras impresiones iniciales al respecto. Por tanto, un mapa de relaciones o redes es conveniente.

Por último, *las actividades* (acciones) individuales y colectivas hacen referencia a: ¿qué hacen los participantes?, ¿a qué se dedican?, ¿cuándo y cómo lo hacen? (desde el trabajo hasta el esparcimiento, el consumo, el uso de medios de comunicación, el castigo social, la religión, la inmigración y la emigración, los mitos y rituales, etc.), propósitos y funciones de cada una.

Al considerar las anteriores características, se abordó la observación participante, ya que permite que la información sea recogida de primera mano, a la vez que facilita comprender los hechos y tomar decisiones en el transcurso de la investigación, al observar si se cumplen los objetivos planteados o si es necesario reformular el uso de las técnicas adecuadas para recoger información.

#### **4.5.2 La entrevista**

La entrevista como técnica utilizada para recoger datos en la investigación social, permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas en relación a sus creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no se podrían evidenciar en el proyecto de investigación. Este aspecto es fundamental en nuestro trabajo investigativo que tiene como objetivo principal develar las subjetividades de la población objeto de estudio; discurso al que solo se puede acceder según Latorre (2005), entendiendo la entrevista como la construcción dialógica que se da entre dos o más personas, en la cual el entrevistador intenta obtener información de las creencias del entrevistado respecto a un tema.

De acuerdo con los planteamientos de Grinnell y Unrau (2007), la entrevista semiestructurada se caracteriza por ser de tipo abierto y flexible, en donde los investigadores pueden partir de una guía de asuntos o preguntas, a las cuales se tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Desde esta perspectiva adoptamos este tipo de entrevista, ya que permite develar las significaciones de la población que no se pueden precisar con la observación, como lo son sus sentimientos, impresiones, emociones, intenciones y acontecimientos que ya pasaron, y que son determinantes en la comprensión de los procesos de construcción identitaria.

Creswell (2009) resalta que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; asimismo, señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados.

### **4.5.3 La encuesta**

Una encuesta es un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos. La intención de la encuesta no es describir los individuos particulares quienes, por azar, son parte de la muestra sino obtener un perfil compuesto de la población. Una "encuesta" recoge información de una "muestra." Una "muestra" es usualmente sólo una porción de la población bajo estudio.

Según Méndez (1995) la encuesta, “tiene aplicación en aquellos problemas que se pueden investigar por método de observación, análisis de fuentes documentales y demás sistemas de conocimiento. La encuesta permite el conocimiento de las motivaciones, actitudes, opiniones de los individuos con relación a su objeto de investigación” (p.106). El cuestionario de la encuesta debe contener una serie de preguntas o ítems respecto a una o más variables a medir. Gómez, (2006) refiere que básicamente se consideran dos tipos de preguntas para el diseño de encuestas: cerradas y abiertas.

Las preguntas cerradas contienen categorías fijas de respuesta que han sido delimitadas, las respuestas incluyen dos posibilidades o más alternativas. Este tipo de preguntas permite facilitar previamente la codificación (valores numéricos) de las respuestas de los sujetos. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, se utiliza cuando no se tiene información sobre las posibles respuestas. Estas preguntas no permiten pre codificar las respuestas, la codificación se efectúa después que se tienen las respuestas.

Así mismo, Gómez (2006) señala que las preguntas del cuestionario de la encuesta deben contemplar ciertos requerimientos: ser claras y comprensibles para quien responde, iniciar con

preguntas fáciles de contestar, no deben incomodar, deben referirse preferentemente a un solo aspecto, no deben inducir las respuestas, no hacer preguntas innecesarias, no pueden hacer referencia a instituciones o ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada, el lenguaje debe ser apropiado para las características de quien responde y de preferencia elaborar un cuestionario de instrucciones para el llenado.

De acuerdo con lo anterior, para emprender el trabajo de campo se diseñó y aplicó una encuesta que permitiera identificar las características socio-culturales de las familias pertenecientes a las cuatro instituciones educativas objeto de estudio, para esto las preguntas se enmarcaron en el contexto familiar y el contexto cultural. Con los resultados arrojados por esta técnica se codificaron los datos obtenidos para determinar las familias que participarían en la segunda etapa del proyecto de aula implementado en este proceso de investigación.

La siguiente tabla consolida las técnicas de investigación mencionadas.

<b>TECNICA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ASOCIADOS</b>
Observación	-Permite reconocer los ambientes (físico, social y humano), el contexto y los principales aspectos de las actividades individuales y colectivas del fenómeno objeto de estudio.	-Describir y comprender las interacciones que se generan entre los actores sociales; niños, niñas, padres de familia y maestros.  -Identificar problemáticas o necesidades y generar hipótesis.  -Permitir que el docente sea un agente activo en el proceso investigativo.
	-Permite obtener información subjetiva de	-Conocer el proceso de construcción de significados compartidos.

Entrevista	<p>las personas no directamente observable, a través de una construcción dialógica.</p> <p>-El entrevistador tiene la oportunidad de introducir preguntas específicas o conceptos sobre los temas deseados.</p>	<p>-Develar las significaciones de los participantes, que no se pueden precisar con la observación, como los son; los sentimientos, impresiones, emociones, intenciones y acontecimientos que ya pasaron y son determinantes en la construcción identitaria.</p>
Encuesta	<p>-La encuesta permite obtener información conjunta sobre un fenómeno o aspectos específicos a investigar.</p> <p>-La intención de la encuesta es recopilar información clara y precisa, a través de preguntas respecto a una o más variables a medir.</p>	<p>- Identificar las características socio-culturales de las familias pertenecientes a las cuatro instituciones objeto de estudio.</p> <p>-Codificar los datos obtenidos para determinar las familias a vincular en la segunda etapa del proyecto de aula implementado en este proceso de investigación.</p>

#### 4.6 Descripción de la manera en que se recogieron los datos

Para conocer y comprender como se construyen los procesos identitarios en los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, en los cuatro colegios distritales objeto de estudio, e identificar algunas características de sus contextos, usamos como técnicas de recolección de datos: la observación<sup>12</sup>, la encuesta<sup>13</sup> y la entrevista<sup>14</sup>, enmarcadas dentro de la ejecución del proyecto de aula diseñado para esta investigación.

<sup>12</sup> ver anexo 1, se muestra un ejemplo de registro de diario de campo

<sup>13</sup> ver anexo 2, se presenta la encuesta aplicada a padres de familia

Cada una de las etapas del proyecto de aula (etapa de exploración, diseño y creación y encuentros colectivos) nos sirvió como punto de partida para observar los aspectos fundamentales en la población focal de cada institución.

#### **4.6.1 Recolección de datos en la etapa de *Exploración***

Para el desarrollo de esta etapa (programada a comienzos del mes de febrero del año 2017), se realizó la recolección de datos desde dos técnicas; la observación participante y la encuesta.

Una de las primeras actividades para emprender el proyecto de aula y establecer un canal de comunicación entre el contexto familiar y el contexto escolar, fue la implementación de una encuesta dirigida a los padres de familia, en la cual se presentó formalmente el proyecto de aula y se recopiló información alrededor de dos aspectos; contexto familiar y contexto cultural. A través del formato de preguntas propuesto se pudo conocer con mayor detalle los gustos, intereses culturales, costumbres más representativas y talentos presentes en cada familia, así como identificar las actividades más realizadas por la familia en los tiempos libres.

En la IED Rafael Núñez, la encuesta fue implementada en la totalidad de los acudientes de los estudiantes del grado Jardín 1, jornada mañana, siendo 20 los encuestados, en la IED Federico García Lorca del grado Transición 02, jornada mañana se aplicó la encuesta a 30 acudientes, en la IED San Carlos, Grado Jardín 1, jornada mañana se encuestaron 30 padres de familia, mientras que en la IED Alexander Fleming, del grado Transición A, jornada tarde fueron 29 los padres de familia encuestados. Para un total de 109 encuestas realizadas.

---

<sup>14</sup> Ver anexo 3, se muestran tres ejemplos de las entrevistas aplicadas a padres de familia, maestras participantes y niños.

Los resultados de la encuesta permitieron tener una visión general de los niños, las niñas y sus familias, a través de la categorización de la información recogida en nodos como: tipos de familia, región a la que pertenecen, características culturales, talentos, roles, oficios, profesiones e intereses o tradiciones culturales. La codificación de estos datos permitió elegir ocho familias, dos por institución, para que asistieran a las aulas y dieran a conocer su historia, sus características identitarias, sus talentos, roles, profesiones, oficios o su saber más valioso para compartirlo con el grupo al que pertenecía su hijo o hija.

Por otro lado, se empleó la observación participante, como estrategia para caracterizar las percepciones y los comportamientos de los individuos en su entorno inmediato, dándole un papel importante a la interacción social entre el investigador y los participantes de la investigación. Dicha interacción permitió acceder a ciertas situaciones concretas, que fueron fundamentales para conocer la realidad del objeto de estudio, de modo natural y no intrusivo, al brindar datos descriptivos reales y auténticos, expresiones de las personas en forma verbal, no verbal, escrita o pictográfica, narración de sucesos o experiencias cotidianas presentes o pasadas, presentación de imágenes, fotografías, cuentos, anécdotas entre otros.

La información obtenida en cada una de las observaciones realizadas en esta etapa, fue recopilada a través del instrumento de registro, diario de campo, en el que se encuentran las descripciones de las situaciones, los comentarios, apreciaciones y reflexiones que se realizaron a partir de las actividades planteadas, y las experiencias vivenciadas en grupo. Situación que contribuyó al conocimiento de los niños, niñas y sus familias de las cuatro instituciones educativas distritales, ya que se visibilizaron características, cualidades, defectos, gustos e intereses.

El 24 de febrero de 2017 en la IED Federico García Lorca, en una actividad de exploración para el reconocimiento de sí mismos y la identificación de gustos e intereses se registró:

*En un primer momento, a partir de una ronda y la pregunta ¿a quién me parezco?, los niños y las niñas fueron motivados a participar y dialogar sobre sus gustos y afinidades con los padres.*

*Holly participa diciendo: “me parezco a mi mamá porque tenemos crespos y la misma sonrisa”.*

*Diego dice: “me parezco a mi papá porque él tiene una moto roja de verdad y yo tengo una moto roja de juguete”.*

*Edwin comenta; “yo creo que mi papá y yo nos parecemos mucho, porque nos gustan las mismas cosas y la misma clase de ropa, él y yo nos vestimos igual”.*

*Estefanny menciona; “yo me parezco a mi papá en la piel”, comentario al que Brayan interviene diciendo; “nooo, ella no se puede parecer al papá porque es niña, ella se parece a la mamá”.*

*Loreyne añade a la conversación; “yo me parezco a mi mamá en los ojos”. Reichel comenta; “yo me la paso en casa con mi mamá y no puedo ver a mi papá porque mi mamá lo sacó de la casa”.*

*En un segundo momento, motivo a los niños a escuchar la narración del cuento “Horrible Melena” de Geral rose.*

*Durante la actividad Loreyne interviene diciendo “uy, si vieron ese Jabalí usando labial, que risa”. Más adelante Julián comenta “ese león no le gusta ningún peinado, yo creo que se ve mejor después de mojar su melena en el lodo”. Al terminar el cuento el grupo en general manifiesta que les gustó que el león después de estar triste, pudiera disfrutar de la fiesta con su melena. En medio de la conversación le pregunto a los niños y niñas, que si ellos fueran invitados a esa fiesta, ¿cómo irían?, ¿cómo se vestirían?, ¿se cambiarían el peinado cómo el león?*

*Holly responde; “yo iría con estas moñas, porque así me veo bien”, Edwin dice; “yo me pondría otra ropa”, Sara interviene diciendo “yo iría a esa fiesta con este uniforme, porque me gusta”.*

*Más adelante, a partir del interrogante ¿qué es lo que más te gusta del lugar dónde vives?, los niños y niñas se animan a narrar sus experiencias.*

*Sara dice; “me gusta que por aquí se ven muchos animalitos”.*

*Erick menciona, “a mí me gusta salir al parque”*

*Edwin dice, “a mí a veces no me gusta que la gente cuando hacen fila, no respetan, se colan”.*

*Posterior al dialogo colectivo alrededor de los gustos, intereses y características físicas y sociales, invito a los niños a representarse gráficamente, para luego compartir su creación ante todo el grupo.*

*Al respecto la maestra investigadora registra los siguientes comentarios: La mayoría de niños y niñas manifestaron una afinidad con sus padres desde la perspectiva del aspecto físico, una minoría del grupo entabló un dialogo de los parecidos con sus padres desde la perspectiva de los gustos o intereses por los comportamientos o actividades que realizan los padres.*

*Algunos niños y niñas en sus intervenciones develan los imaginarios sociales que están construyendo alrededor de los roles que debe tener el hombre y la mujer, o el “deber ser” de éstos. Por ejemplo, cuando uno de los niños comenta que si uno es niña solo se puede parecer a la mamá, o que no se puede jugar a las muñecas si se es niño. O cuando una de las niñas resalta que los hombres no deben usar labial.*

*Se percibe que el grupo en general manifiesta sentirse a gusto con su apariencia y forma de ser, se muestran seguros al momento de entablar un diálogo alrededor del tema auto concepto. (Diario de campo, 24 de febrero de 2017)*

Siguiendo la dinámica del anterior registro, cada maestra-investigadora en su respectiva institución diligenció su diario de campo para consignar los acontecimientos y hechos más relevantes y significativos, que se desencadenaron a partir de las actividades propuestas en esta etapa del proyecto de aula.

Sin duda, para poder llegar a la comprensión y explicación de esta realidad, la presencia de nosotras, (maestras-investigadoras) en el aula fue favorable para el proceso, pues nos convertimos en un participante más en las relaciones que se configuran en la dinámica escolar, al observar, analizar y reflexionar alrededor de nuestras propias reacciones, intenciones y expectativas y las del grupo en general. Esta mirada de la docente proporciona la

confidencialidad de los datos, en la medida en que se hace de forma permanente y rigurosa dentro de las situaciones diarias de la escuela y en este caso específico, en el desarrollo de las actividades generadoras en cada una de las etapas del proyecto.

#### **4.6.2 Recolección de datos en la etapa de *Diseño y Creación***

Teniendo en cuenta que en esta etapa del proyecto se crearon espacios de encuentro para que algunos padres y madres de familia visitaran el aula y compartirán su experiencia y saberes alrededor de algún talento, oficio o tradición cultural, se emplearon como técnicas de recolección de datos la observación participante y la entrevista semiestructurada.

A través del diario de campo se recopilaron las observaciones de las experiencias culturales entre padres, niños y maestros, hechos que cada institución vivenció de una manera especial, pues de acuerdo a los saberes de cada padre o madre, se dio lugar a actividades como; la música, la danza, la gastronomía, oficios como; la panadería, la artesanía y deportes como; el ciclismo y el taekwondo.

A partir de estos encuentros de saberes, se aplicaron distintas entrevistas al grupo focal de padres, madres, maestros, niños y niñas que tuvieron una participación directa en esta etapa del proyecto, ya sea, a partir de las narraciones sobre sus lugares de origen, anécdotas personales, costumbres de su familia o explicaciones alrededor de los oficios y las actividades que cotidianamente desempeñan.

De acuerdo con lo anterior, en cada colegio, días posteriores a la experiencia en el aula fueron convocados nuevamente los padres y madres de familia que compartieron sus saberes en la dinámica escolar, con el fin de realizarles una entrevista que permitiera recoger sus

impresiones, sentimientos y expectativas frente a la participación del proyecto, y la incidencia de éste en la formación de sus hijos e hijas. En cada colegio la entrevista fue aplicada a dos padres de familia.

Con el empleo de la entrevista semiestructurada, se creó un ambiente tranquilo, dinámico y flexible, lo que permitió obtener información precisa sobre las cualidades que caracterizan a cada padre o madre, las sensaciones y emociones que percibieron al interactuar con los niños y niñas y con otros padres, la impresión que les dejó socializar un saber propio de su familia o región, los cambios que ha generado en sí mismo, en su hijo o hija, familia o comunidad la realización del proyecto, y el significado que le otorga a la escuela después de participar activamente en las prácticas pedagógicas y los procesos formativos de los niños y las niñas.

Así mismo, se tuvo en cuenta las percepciones de tres maestras acompañantes de la entidad externa Compensar, puesto que, en tres de las cuatro instituciones educativas distritales, exceptuando el IED Rafael Núñez, las maestras o agentes educativas (como son conocidas en las IED) se involucraron dentro de la ejecución del proyecto de aula, lo que les permitió observar aciertos y dificultades de las actividades desarrolladas durante el tiempo que compartieron con las docentes titulares.

Por lo anterior, se diseñó una entrevista exclusiva para maestras o mejor agentes educativas, en la que se pudiera reflejar sus opiniones, emociones y aportes, contribuyendo así al análisis de los datos recogidos en la experiencia y consignados en el diario de campo.

Ahora bien, para aplicar en cada institución educativa la entrevista diseñada para niños y niñas, se seleccionaron los hijos e hijas de los padres participantes en los encuentros de saberes programados para esta segunda etapa del proyecto.

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, inicialmente se les explicó a los niños seleccionados la importancia y el valor de sus opiniones, se empleó un lenguaje sencillo, acorde a sus edades, demostrando interés por sus puntos de vista y comentarios, dándoles el tiempo para pensar y expresar, sin interrupciones.

La entrevista se realizó en el salón, previendo que ellos se sintieran a gusto, rodeados de sus pares más cercanos, para facilitar una conversación cómoda, como las que se realizan en la cotidianidad escolar. De esta manera, se pudo recoger sus impresiones, pensamientos, gustos, disgustos, expectativas, intereses, saberes, sensaciones generados a partir de la implementación del proyecto de aula, al tiempo que se pudo evidenciar lo importante que resultó ser para ellos, la presencia de los padres en el aula, la motivación que produjo realizar tareas que son propias de los adultos en sus trabajos, familia y comunidad y el significado afectivo, social, cultural y cognitivo que generó este tipo de actividades.

#### **4.6.3 Recolección de datos en la etapa de *Encuentros Colectivos***

En esta última etapa del proyecto de aula, la cual se desarrolló a mediados del mes de noviembre del año 2017, cada maestra realizó un trabajo integrado con la totalidad de padres, niños y niñas en cada institución educativa, en donde se compartieron saberes, talentos y memoria colectiva a través de la participación en uno de los tres centros de interés propuestos para esta fase. Un grupo de padres y niños hizo parte del centro de interés de gastronomía, otro

equipo de padres y niños conformó el centro de interés de expresión plástica y otro grupo de padres y niños conformó el equipo musical.

A partir de la observación participante y el uso del diario de campo se recolectó la información generada en este encuentro. Este instrumento de registro ha sido de gran ayuda durante el proceso de intervención en la comunidad educativa, en tanto ha permitido resaltar los eventos más importantes, recoger las impresiones, comentarios, reflexiones y apreciaciones personales observadas durante toda la actividad, y en los diálogos con los padres de familia, maestras, niños y niñas, quienes han participado de manera espontánea y voluntaria.

Cabe mencionar que, en esta etapa del proyecto se tuvo como propósito promover la participación comunitaria, al tiempo que se construyeron significados tanto a nivel colectivo como individual. Los tres centros de interés en los que se organizaran los padres, madres, niños y niñas, fueron planteados teniendo en cuenta los gustos e intereses manifestados en la encuesta dirigida a los padres y aplicada al inicio del proyecto, la mayoría de los encuestados manifestaron gusto por actividades relacionadas con música, danza, manualidades y gastronomía.

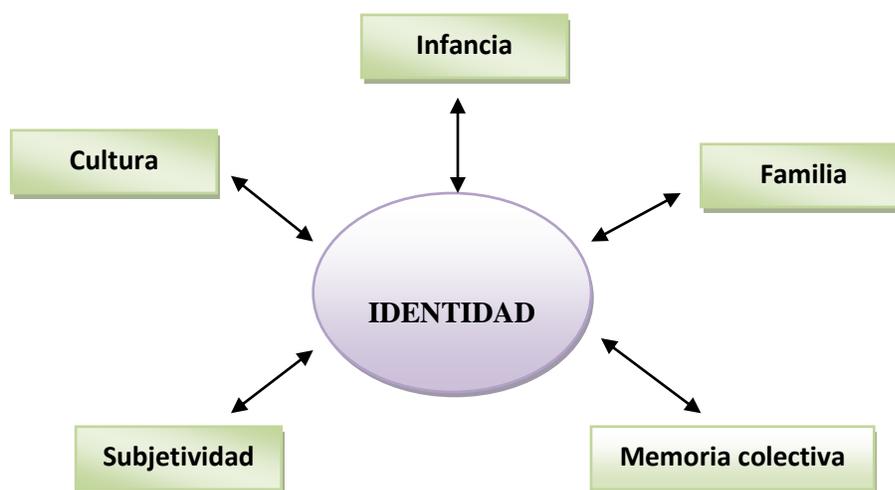
Esta actividad de la etapa de “Encuentros colectivos”, permitió no solo compartir saberes, sino también conocer los significados que la ejecución de este proyecto dejó a nivel general en la comunidad educativa. A través de escritos y registros visuales algunos padres y madres de familia plasmaron sus opiniones y compartieron las sensaciones que les generó el haber participado en los procesos formativos del contexto escolar.

#### 4.7 Sistematización de la información

Al dar cierre al proyecto de aula, *Quién soy, Quién eres, Juntos construimos saberes*, finalizamos el trabajo de campo en las cuatro instituciones educativas distritales objeto de estudio. Desde nuestro rol de maestras-investigadoras logramos obtener una cantidad de información de cada colegio, la cual emergió a partir del diligenciamiento de los registros de observación (diarios de campo) y las entrevistas realizadas. Dicho material debía ser organizado, clasificado y relacionado para darle una estructura coherente acorde con el objetivo de la investigación.

Por lo anterior, cada una de las investigadoras emprendió la tarea de clasificar y elaborar un informe descriptivo con los datos obtenidos de las instituciones educativas, al determinar un orden y un hilo conductor a partir de las seis categorías de análisis propuestas para esta investigación. Categorías que se abordan como procesos dinámicos, es decir; que se interrelacionan y dan lugar a la emergencia de otras subcategorías. En el apartado de análisis de resultados se describirá con más detalle cómo el equipo investigador comprende cada categoría.

En el siguiente esquema se presenta la categoría central y las cinco subcategorías a abordar.



#### 4.7.1 La tarea descriptiva

Partiendo de los postulados de Araceli de Tezanos<sup>15</sup> (2002), emprendimos el proceso descriptivo, en donde cada maestra-investigadora a través de la lectura rigurosa del material recolectado, empezó a organizar los registros y datos que emergieron en la implementación del proyecto. Para esto realizamos *una lectura en la escucha*, como lo menciona la autora, “se denomina lectura en la escucha, pues es en los registros en donde encontramos al otro, su voz, sus visiones del mundo que lo rodea y de sus relaciones con los otros” (p.147).

En este sentido, se buscó un hilo conductor que articulara el informe descriptivo que recopila la información obtenida en cada institución educativa distrital, Tezanos (2002) señala que “la verdadera tarea del investigador es ir encontrando el orden que los sujetos a quienes observó y entrevistó, le dan a la realidad estudiada” (p.148). En medio de este proceso descriptivo, cada una de las maestras-investigadoras emprendimos la tarea de armar el “rompecabezas” de los datos recolectados, respetando las formas de escritura inscritas en cada registro, los cuales recogieron la textualidad del lenguaje del otro.

En esta tarea de ordenamiento se clasificó la información de diarios de campo y entrevistas a partir de las categorías de análisis señaladas, identificando puntos de convergencia y divergencia en las opiniones y las comprensiones que hacen de su realidad los participantes del proyecto. Luego se realizó un proceso de verificación, al cual Tezanos denomina *Triangulación de cotejo*, en donde cada maestra hizo una lectura individual de su informe descriptivo, con el fin de analizar la pertinencia de los apartados que se extrajeron de los registros.

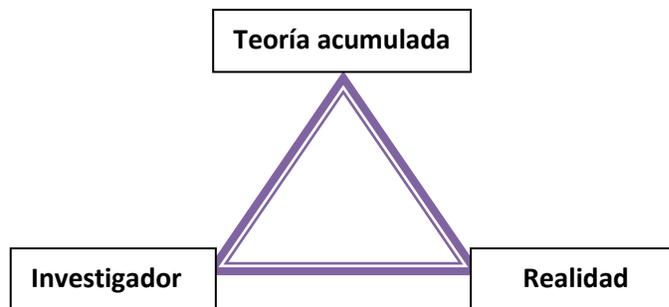
---

<sup>15</sup> “Una etnografía de la etnografía”. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. (2002).Bogotá. D.C

Posteriormente, como equipo investigador nos reunimos para hacer una puesta en común de la información hallada, justificando la elección de los registros. Finalmente se discutió alrededor de algunos datos que resultaron difíciles de clasificar en las categorías de análisis propuestas, ya que su contenido puede inscribirse y comprenderse desde varias de las categorías trabajadas; identidad, familia, infancia, subjetividad, cultura y memoria colectiva.

#### 4.7.2 Análisis de datos

Para emprender el proceso de análisis de datos en la presente investigación, se recurrió a la *Triangulación Interpretativa* expuesta por Tezanos (2002), quien propone buscar un dialogo entre el investigador, la realidad y la teoría.



Desde los planteamientos de la autora, *la realidad*; hace referencia a “las personas, sus percepciones, experiencias y reflexiones, que surgen en los registros de observación y/o entrevistas” (p.176). También alude a los documentos, representados en el texto descriptivo que muestra la forma, la apariencia del objeto de estudio.

En la *teoría acumulada*; “se encuentran las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinarias específicas a las que se recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado y a las cuales se contribuye desde el proceso de interpretación” (p.176).

En cuanto al *Observador-Investigador*; hace referencia al sujeto situado en un momento histórico específico, el cual es portador de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos.

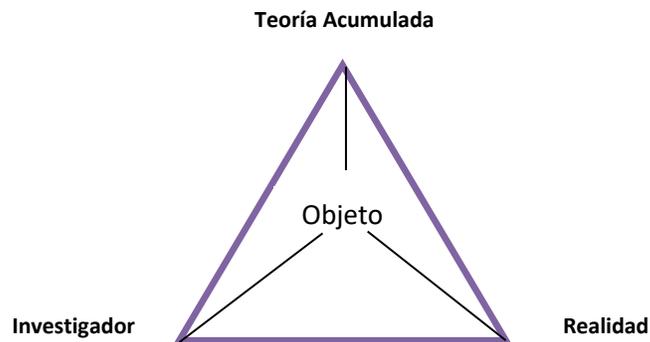
En el proceso de triangulación de la información se hace necesario tener en cuenta el significado que se le confiere a cada segmento del triángulo, es decir, las relaciones que se pueden establecer entre la teoría y el investigador, la teoría y la realidad o el investigador y la realidad. A continuación, se describe el significado de cada segmento de acuerdo con lo planteado por Tezanos.

Segmento Teoría Acumulada-Investigador; esta relación emerge cuando el investigador escoge una postura epistemológica que oriente y sustente el enfoque de su investigación.

Segmento Teoría Acumulada-Realidad; esta relación se construye a partir del establecimiento de un método y una estructura para la investigación que permita cumplir con el propósito trazado para el estudio.

Significado del segmento, Realidad-Investigador; “cuando en los extremos del eje se encuentra al observador-investigador y a la realidad, la línea que los une representa a la intersubjetividad” (Tezanos, 2002, p.178), la cual emerge en la relación entre sujeto-sujeto y en el colectivo de sujetos que es el fenómeno social y el observador investigador, a partir de esta doble relación intersubjetiva aparecen la multiplicidad de perspectivas y por tanto significados de la realidad sobre los cuales el investigador debe dar cuenta.

Relación entre Teoría acumulada-Investigador-Realidad;



Tezanos (2002) explica que:

El triángulo se completa cuando en el proceso de construcción del objeto de estudio se establecen conversaciones entre la realidad, la teoría acumulada y el investigador. De esta manera, el objeto emerge en el seno de una triple relación dialógica. Objeto que surge en la expresión de un concepto que aporta al avance de los aparatos teóricos que sustentan las formaciones disciplinarias específicas. (p.179).

En el apartado de análisis de resultados ponemos en juego esta *Triangulación Interpretativa*.

#### **4.8 Validez y Fiabilidad**

Para garantizar la credibilidad de este estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ En las instituciones objeto de estudio se escucharon las *voces* de la comunidad; niños, niñas, padres de familia y docentes externos.
- ✓ Se acudió a varias fuentes de datos, registrando todas las dimensiones de los eventos y experiencias. Por ejemplo, al tener presentes la comunicación verbal y no verbal expresada por la población objeto de estudio.

Se emplearon transcripciones textuales de las entrevistas y los diarios de campo para respaldar los significados e interpretaciones generados en el estudio. Los hallazgos, comprensiones e interpretaciones del objeto de estudio fueron puestos en discusión con el equipo investigador.

- ✓ El análisis de la información se realizó a partir de una triangulación de datos obtenidos a través de las descripciones, observaciones e impresiones recogidas en el diario de campo y las entrevistas; contrastándolas con postulados teóricos que permitan sustentar las reflexiones e interpretaciones que emergen en el proceso de investigación. Se realizó inicialmente una confrontación desde la información recogida en cada una de las cuatro instituciones para hacer un consenso entre el equipo investigador, donde se evidenció que categorías se mantienen constantes en las situaciones observadas y luego hacer una triangulación con la teoría relacionada a estas.
- ✓ La permanencia y observación constante de las maestras-investigadoras en el contexto de estudio, permitió hacer registros más periódicos de las situaciones donde se evidencia la construcción de identidad en los niños y niñas.

#### **4.9 Limitaciones**

- ✓ En el proceso de recolección de datos se reformuló el estilo de algunas preguntas dirigidas a los padres de familia, con el fin de emplear un lenguaje más cercano a su contexto socio-cultural.
- ✓ Aunque acceder a los colegios fue posible gracias a que las maestras-investigadoras pertenecen a cada institución objeto de estudio, al emprender la etapa de intervención en el aula con padres de familia, fue necesario solicitar autorización de las directivas de dos colegios pertenecientes a esta investigación para el ingreso de los padres a las actividades académicas.
- ✓ La propuesta de diseño metodológico no se pudo realizar en los tiempos acordados inicialmente debido a que el calendario académico de las instituciones tuvo que modificarse por el paro del magisterio que se presentó en el mes de mayo del año 2017.
- ✓ En la IED Rafael Núñez algunos padres no quisieron brindar información en la encuesta inicial y tampoco participaron en el cierre del proyecto.

## **5 APROXIMACIONES A LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

### **Análisis de resultados**

En este apartado abordamos la pregunta directriz que orientó nuestra investigación; *¿Cómo los niños y las niñas de 4 y 5 años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas distritales, construyen sus procesos identitarios, a través del intercambio de prácticas culturales con padres de familia, docentes y pares?*, para lo cual se hizo necesario establecer seis categorías de análisis que permitieran caracterizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información recolectada en las cuatro instituciones educativas objeto de estudio, los planteamientos teóricos consultados y nuestra mirada como investigadoras.

A partir de la revisión documental y de antecedentes, emergen las categorías a tener en cuenta tanto en el trabajo de campo, como en el análisis de la información. De acuerdo con lo anterior, se estableció como categoría macro, *identidad*, de la cual se desprenden las subcategorías; *infancias, subjetividad, familia, cultura y memoria colectiva*, subcategorías que se interrelacionan y se comprenden en el presente estudio como procesos dinámicos de construcción.

Inicialmente, como equipo investigador construimos nuestra propia definición de cada una de las categorías, para emprender el proceso de análisis de datos recolectados en los registros de observación participante y las entrevistas.

Ahora bien, para lograr un dialogo entre el investigador, la teoría y la realidad en cada una de las categorías mencionadas, se hizo necesario implementar los siguientes códigos de identificación:

Maestra Investigadora	MI
Madre de familia	MF
Agente Educativa	AE
Niño/ Niña	N

Adicionalmente cada institución educativa se identificó con las siguientes iniciales.

IED Rafael Núñez (R), IED Federico García Lorca (F), IED San Carlos (S), IED Alexander Fleming (A).

Los anteriores códigos permitieron referenciar los relatos y narrativas surgidos dentro de la recolección de datos. A modo de ejemplo, si se quisiera referenciar la opinión o intervención de una agente educativa del colegio Rafael Núñez, se empleará el siguiente código. (AE.R)

### **5.1 Una retrospectiva al trabajo de campo para emprender la interpretación.**

Emprender el camino de la interpretación desde el rol de maestras-investigadoras fue una tarea inspiradora que demandó rigurosidad, tiempo y trabajo en equipo, lo cual implicó que nuestra mirada como observadoras participantes no estuviera sesgada desde el campo académico, sino que convocara una dinámica de análisis más cercana a las relaciones cotidianas desde nuestra participación y experiencia como actores sociales. De esta manera, se dio lugar a la conformación de un sentir colectivo encaminado a transformar las prácticas pedagógicas, sin

anular el sentir de cada maestra al momento de relacionarse e interactuar en su contexto educativo.

Así mismo, como investigadoras acudimos a diversas conceptualizaciones relacionadas con los temas de identidad, subjetividad, infancia, familia, cultura y memoria colectiva, con la intención de analizar, resignificar las categorías y contribuir al aporte de las aproximaciones de como los niños y niñas construyen su identidad.

Es así como se empezaron a tejer las comprensiones de los procesos de construcción identitaria, al hallar un punto de convergencia entre el componente escolar, familiar y sociocultural, desde una visión individual de los sujetos y su accionar en colectivo. Por consiguiente, el trabajo cooperativo y las relaciones dialógicas que surgieron en las experiencias culturales enmarcadas en el proyecto, enriquecieron el proceso de generación y recolección de datos.

De acuerdo con lo anterior, los diálogos entre el investigador, la teoría y la realidad dieron emergencia a la triangulación interpretativa, en la que se buscó comprender como se configura cada una de las categorías de análisis propuestas para la investigación.

## **5.2 Identidad: ser, pensar y hacer**

La categoría de *identidad es comprendida por el equipo investigador* como un proceso subjetivo, colectivo, dinámico y esencial, por el cual los individuos se reconocen y posicionan en los diferentes colectivos sociales de los que hacen parte. Desde esta perspectiva se profundizará en las interacciones que hacen posible este proceso de autoconocimiento.

Responder el interrogante ¿Quién soy yo?, pareciera un cuestionamiento fácil de resolver, sin embargo, esta pregunta remite a la historia de vida, al reconocimiento de uno mismo, a la idea de quienes somos, con quien me identifico, quienes me rodean, que me asemeja y que me diferencia del otro, aspectos que dan cuenta de la identidad construida, o en palabras de Castellanos et.al (2009) al proceso subjetivo y reflexivo a través del cual los sujetos reconocen su repertorio de atributos culturales. En este sentido, una de las madres participantes del proyecto expresa:

*-Entre los valores, actitudes y habilidades que considero que me caracterizan, están la del emprendimiento, la iniciativa, el emprendimiento, la emotividad, eh, el trabajo en equipo, el liderazgo, la sensibilidad, la música y el arte en general. (MF.R)*

Cuando la madre reconoce que la música y el arte son habilidades o talentos que la caracterizan, hace visible aquello que la define, como lo menciona Giménez (1998), realiza un proceso auto reflexivo donde evidencia sus valores, intereses, su repertorio cultural; es decir da cuenta de su identidad, en la medida que describe la visión que ha construido de sí misma.

De la misma manera, se evidenció como este tipo de apreciaciones que refieren al auto concepto, están presentes en los discursos de otros padres de familia y principalmente en la población infantil participante; estas narrativas nos llevan a reflexionar acerca de cómo los sujetos tienen definidas aquellas características intrínsecas que le permiten reconocerse, diferenciarse y valorarse (Restrepo, 2009). Es así como sus discursos muestran un claro enfoque en auto-asignarse particularidades que los definan, como se ejemplifica a continuación:

*-Soy Kevin. Soy un niño feliz, soy inteligente y soy paisa. (N.A)*

*-Soy Natalia, una niña que le gusta hacer amigos y ser muy feliz. (N. A)*

*-Mi interés por la música lo tengo desde que tengo uso de razón, yo ya desde los ocho años ya sabía que iba a ser en la vida, a que me iba a dedicar lo tenía súper claro y gracias a Dios lo he podido desarrollar desde muy temprana edad.(MF.R)*

*-Actitudes, valores... pues la actitud como ser colaboradora es ser responsable, la paciencia me parece que me caracteriza mucho. (MF.S)*

Un elemento para pensar estas narrativas, es tener presente la idea que estos repertorios de auto-asignación son estructuras que el sujeto ha interiorizado subjetivamente, en palabras de Mieles y García quienes retoman a Scheffer (2000) para explicar cómo la identidad *personal*, específicamente en los niños y niñas, hace referencia a todos aquellos *sentimientos subjetivos* que los hacen sentirse únicos en las relaciones con los demás.

Por tal motivo, las prácticas pedagógicas pensadas en el sujeto y la función social de la escuela, se convierten en un espacio de oportunidad, donde los diferentes actores del contexto escolar presentan su identidad en espacios que tradicionalmente han sido mediados por relaciones de poder unidireccionales (docente-estudiante), en donde la voz que predomina es la del maestro. En cambio, la construcción de las relaciones dialógicas generan lazos afectivos y emocionales, que como las mismas autoras plantean propenden por las necesidades sociales del ser humano de sentirse perteneciente y único.

Pensar en los procesos de construcción identitaria en la escuela, desde las contribuciones de Bajardi (2015) sobre el papel y las prácticas pedagógicas, nos lleva a reflexionar directamente en el rol del docente, ya que éste puede emprender una labor como facilitador de experiencias

pedagógicas y culturales, en donde se vincule directamente el contexto familiar, teniendo en cuenta las manifestaciones individuales de los niños, las niñas y sus familias, al dar lugar a la construcción de saberes.

En el caso particular de la implementación del proyecto *Quien soy, Quien eres, Juntos construimos saberes*, se dio lugar en las dinámicas educativas a espacios colectivos de intercambio de saberes alrededor de los talentos, las habilidades, historias de vida y memoria colectiva de los diferentes miembros de la comunidad educativa, situación que permitió enriquecer los procesos formativos de todos los participantes de dicho proyecto, como nos lo hace saber una de las madres invitadas al aula;

*-(...) profe disculpe que el nombre del proyecto no me acuerdo; pero sí sé que está enfocado a los saberes traídos de la familia, traídos a la escuela, compartidos con el espacio escolar y de esta forma se nutre el aprendizaje, se nutre las tradiciones, se nutre la cultura local y en este caso nacional, porque aquí en Bogotá nos encontramos padres de diferentes partes del país, haciendo que haya una unidad cultural colombiana de acuerdo a los saberes y experiencias de cada familia. (MF.R)*

Desde este apartado cabe resaltar como los procesos identitarios están mediados por lo social; es en este intercambio como lo afirma Melucci (1982), donde el sujeto puede establecer sus diferencias frente al otro, además este reconocimiento lo conlleva a participar dentro del colectivo autónomamente y fortalecer la denominada identidad colectiva, en este orden de ideas, afirmaciones como: "...fortalecí mis habilidades comunicativas a través de la trova y al reconocer a cada uno como ser único, con características diferentes, a pesar de pertenecer a un mismo país"(AE.A), muestran la pertinencia de implementar proyectos educativos e

investigativos en la escuela, que involucren a la comunidad educativa con el objetivo de fortalecer la participación intersubjetiva, y reconocer como en la diferencia pueden surgir identidades, tal como puede observarse en las siguientes afirmaciones:

*-El proyecto me ayudó a valorar la escuela, a reconocer a mi hijo, sus habilidades y sus talentos. (MF.A)*

*-El proyecto permitió a mi hijo comunicarse con otros, dejar ver lo que piensa y lo que le gusta. (MF.A)*

*-Mi papá y mi mamá vinieron al colegio bailamos y cantamos con mis compañeros y eso me gustó mucho. (N. R)*

*-Porque como le explico haber, yo me siento parte porque todo lo que ellos hacen o lo que se hace acá pues el hecho de yo haber venido a participar es como yo sentirme parte del colegio como poder tener un ingreso en el momento que pueda y poder aportar algo para los niños y así mismo darme a conocer a los compañeritos de mi hijo. (MF. S)*

Estas narrativas exponen como los mismos actores empiezan a configurar la comprensión del otro luego de los procesos de interrelación, tal y como lo dice Giménez (1997), “En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (p.4), particularidad que debe estar presente en un ente social como lo es la escuela, y mayormente en el trabajo con la población infantil, ya que, como se manifiesta en las entrevistas los lazos afectivos y las diversas formas en que las familias o cuidadores transmiten sus valores, tradiciones, costumbres y saberes, son cruciales para el desarrollo de la identidad

De esta misma manera se evidencia que han ocurrido cambios no solo en las relaciones del colectivo; sino en las formas de ser y hacer que se han transformado luego de su participación en el proyecto. Si reconocemos que la identidad se reconfigura en la medida que los individuos adquieren nuevas relaciones y participan en distintas actividades, tal como lo afirma Göncü (1999), al describir la identidad como procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción, producto de las interacciones del niño con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas.

Es así, que la participación en el proyecto investigativo deja ver como los mismos integrantes evidencian transformaciones en su forma de intervenir, es decir; se ve reflejado que la identidad es dinámica, como lo dice una de las agentes educativas:

*-El cambio en los niños fue bastante significativo, y me refiero a la apropiación que tenían frente a las actividades y en sí al proyecto, fue como la excusa para que mejoraran las relaciones, para que se fortaleciera el trabajo en equipo, la cooperación y sobre todo para que desarrollaran nuevas habilidades. (AE.R)*

Especialmente las afirmaciones de los padres dejan ver que cuando el niño/a cambia de contexto, se apropia de nuevos valores y se reconfigura según los estímulos y experiencias que le ofrezca este nuevo espacio y las personas que allí se encuentran,

*-La relación con mi hijo antes era buena, pero sí ha cambiado para bien, porque se identifica mucho más con lo que somos. (MF.A)*

*-Ha sido un impacto estupendo porque mejoro la cercanía y la comunicación con mi hijo Kevin. Más profunda se volvió la relación con él. (MF.A)*

*-Sí porque su aprendizaje ha desarrollado mucho su inteligencia, su forma de expresarse y de -desenvolverse en público. (MF.A)*

*-Sí porque ha aprendido a ser más independiente y menos consentido. (MF.A)*

Estos casos reafirman lo expuesto por Rogoff (1990), al reconocer que los niños tienen una identidad que debe ser valorada desde su nacimiento, y que sigue desarrollándose durante toda su infancia mediante la participación activa de éste como actor social; pero siempre mediado por la cultura de su comunidad.

Desde estas ideas es necesario visibilizar como los niños y niñas reflexionan sobre su ser, demuestran comprensión de lo que son y de lo que quieren ser, además pese a que su lenguaje se encuentra en construcción dejan ver por medio de sus gustos e intereses rasgos de su identidad, tal como se muestran en los siguientes apartes de algunas entrevistas:

*- yo soy una niña (N. R)*

*-yo soy Saúl Alejandro Carrera Estrada (N. R)*

*-yo quiero ser una bailarina de flamenco con unos tacones rojos y un vestido rojo (N.R)*

*- yo cuando grande quiero ser un policía (N.R)*

*-me gusta bailar, me pongo feliz y me gusta dar muchas vueltas. (N. R)*

*- me gusta jugar con Gisell... mi mejor amiga es Gisell porque ella juega conmigo y las dos jugamos con los juguetes y las fichas y ella me presta el columpio y a Ayumi también se lo presta. (N.R)*

*-a mí me gusta jugar con Jhostin y Owen y Juan Esteban a las cogidas porque ellos son mis amigos... mi amigo es Jhostin porque los dos somos amigos y me presta los carros y yo juego con él (N.R)*

Otro factor recurrente en los datos recogidos, hace referencia a los procesos de socialización que se viven en la escuela, y como estos inciden en la construcción y reconstrucción de identidad de sus actores. Desde esta mirada cabe resaltar como la integración de los padres de familia al proyecto pedagógico, creó en ellos sentido de pertenecía a la institución, además surgieron relaciones en común asociadas a los lazos de afectividad que tiene por sus hijos e hijas, sentimientos que los llevaron a participar cooperativamente como parte de su responsabilidad filial. Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes apreciaciones:

*-Compartir el saber con otros padres de familia nos ha dado la posibilidad de darnos a conocer dentro de la institución un poco más y bueno compartir como esa solidaridad de tener nuestros hijos en la misma institución y sentir la necesidad de colaborar y apoyar todos esos procesos que en la institución se adelanten. (MF.R)*

*-Este tipo de cosas me hacen ver la necesidad de mejorar en el trabajo cooperativo no solo con padres sino creo que con todos los otros docentes...además me dejo ver esa parte humana de cada familia, que muchas veces por los afanes se deja a un lado, creo que es necesario validar ese rol de docente y validar la idea que todos tenemos algo que enseñar y aprender de los demás... (AE.R)*

Dicho lo anterior, la participación en las actividades sociales permite que sus actores creen lazos afectivos y emocionales entre ellos, lo cual propicia el reconocimiento del otro y un

entramado de relaciones que comienzan a generar un tejido social, en el que los individuos comparten intersubjetivamente sus similitudes e intereses; así lo mencionan Berger y Luckman (2003):

La noción del yo a partir de la adquisición del otro generalizado lo cual implica que el individuo se identifica no sólo con los otros concretos, sino con una generalidad de los otros, con una sociedad. La formación dentro de la conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización, que nos permite comprender que no solo vivimos en el mundo, sino que participamos cada uno del ser del otro. (p.167)

En el caso de las instituciones analizadas, los padres y madres de familia se integraron desde sus diferentes saberes, formas de pensar, comunicar e incluso sus propias pautas de crianza; pero cabe resaltar, que encontrar como punto de convergencia su responsabilidad como padres en la educación de sus hijos y la afectividad hacia ellos, reconfiguro su inclusión en la escuela como participantes activos, en este sentido mejoraron las relaciones entre ellos, evidenciándose afectividad en la comunicación, al observar más familiaridad en los saludos, incluso en la forma en que se relacionan con nosotras como docentes; pero por otro lado los niños también hacían parte de estas manifestaciones cuando reconocían a los padres de sus compañeros, incluso llegaron a planear reuniones con aquellos que se sentían más identificados fuera del contexto escolar para celebrar los cumpleaños de sus hijos.

Desde esta perspectiva, vemos como la socialización en la educación inicial se relaciona con las formas en que se comprende al otro y en la pertenencia al grupo, también se fortalece paulatinamente durante el tiempo de permanencia de los sujetos en el colectivo. Visto así, crear espacios formativos para el desarrollo integral de los niños y niñas, requiere de acciones

conjuntas de parte de aquellos que se relacionan con ellos (familia, docentes, instituciones, estado), que busquen desde la socialización en contextos multiculturales como el nuestro, el intercambio subjetivo de nuevas formas de observar, pensar y actuar, en que la valoración y apropiación de la identidad individual y colectiva sean la excusa para convivir desde lo que nos diferencia de los otros.

En este sentido, el intercambio de saberes generado a partir de la iniciativa de las maestras-investigadoras, permite observar la cultura como aquello que aprendemos, es decir; todo lo producido desde nuestros aprendizajes, como nos lo refiere Juliano (1993).

*-(...) antes ella era cómo muy tímida, ella casi no hablaba con nadie, no le gustaba que nadie se le acercara, entonces, pues ella ha mejorado muchísimo, ahora ella se ha vuelto más amigable, llega alguien a la casa, ella pregunta quién es, que hace, entonces si le ha servido mucho. (MF.F)*

*-Esta actividad del museo de los objetos fue una jornada muy especial, porque los niños y las niñas fueron motivados a expresar sus gustos e intereses y conversar de manera espontánea alrededor de sus anécdotas e historias de vida tanto a nivel personal como familiar. (MI.F)*

*-Juan también inicia su dialogo diciendo; -hola mi nombre es Juan y yo traje este juguete (toma en sus manos el peluche) de recuerdo cuando yo era bebé por eso lo traje, en ese momento le pregunto; ¿cómo se llama tu juguete? A lo que Juan responde; Hulk, y añade, no solo lo tengo de recuerdo, sino que todavía juego con él. (MI.F)*

Sin duda, las conversaciones espontáneas y las intervenciones dirigidas en este museo, permitieron vislumbrar la identidad que han venido construyendo los niños y las niñas sobre sí mismos y las características o costumbres que han incorporado de su grupo familiar o entorno social cercano.

Cuando los niños y niñas se presentan; yo me llamo o yo soy, comparten su visión de sí mismos, expresan quienes son, lo que les agrada, lo que les llama la atención, lo que les interesa o lo que les incomoda, así muestran cómo es el mundo para ellos y se empiezan a reconocer como parte de un grupo o colectivo, en este caso la familia, en el cual participan y dan significado a pensamientos, emociones y experiencias.

Otro rasgo característico en esta triangulación de información es el reconocimiento de atributos y cualidades en los demás como parte de la identidad objetiva, es decir la identidad que los demás nos otorgan; en palabras de Giménez (1996), el reconocimiento de los sujetos en los procesos de interacción social, permite que la identidad emerja y se reafirme ya que entra en confrontación con otras identidades. De ahí que afirmaciones como:

*-Samuel es lo atento, lo entendido él es muy piloso todo lo coge como muy rápido, si él es muy despierto se parece a mí y también es muy noble es muy noblecito, él es muy sencillito el escucha ordenes, ósea a él no hay que regañarlo ni repetirle varias veces para que entienda las cosas. (MF.S)*

*-Creo que Tamara en este caso ha heredado las mismas habilidades y actitudes que las mías y yo le añadiría la capacidad de soñar, la iniciativa el carisma, la capacidad de*

*buscar ser el centro de atención, la capacidad de retener la atención de la gente, de llamar la atención, la autenticidad (MF.R)*

En este caso se muestra como los procesos de socialización primaria producto de la relación padres-hijos, la asignación de valores, aptitudes, actitudes y sentimientos, más allá de ser producto de la afectividad, atribuye características identitarias que determinan la particularidad del otro, pero a la vez encuentran similitudes que consideran heredadas.

En el caso de los niños podemos evidenciar sus referentes de identidad están determinados por aquellas características que quieren imitar del otro, especialmente ese otro con el que tienen más afinidad o tiene alguna representación tal como se ven en sus relatos:

*- Quiero trovar como mi mamá. (N.A)*

*- Quiero ser trovador como mi mamá y ingeniero como mi papá (N.A)*

*- Quiero ser profesora como tú. (N.A)*

*- Yo cuando grande quiero ser policía (N.S)*

Finalmente, estas consideraciones nos sirven para determinar que la construcción identitaria en educación inicial es un proceso permanente, determinado por las relaciones sociales en los diferentes contextos, dichas relaciones pueden ser positivas o negativas y establecen las pautas de acción de este en el colectivo. En este sentido se busca que las acciones formativas encaminadas a fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, reconozcan el niño o niña como un sujeto autónomo, con una identidad propia que se configura en la relación

con otras identidades, y que además sean acciones que la valoren fortalezcan positivamente, tal como lo referencia Brooker (2008):

No existe, por ende, una receta universal para llegar a poseer un sentimiento positivo respecto a la propia manera de ser; más bien, las identidades positivas se componen de los aspectos de autodefinición, autoestima y confianza en sí mismo que permiten al niño experimentar la sensación tanto de ser una individualidad como de pertenecer a su propio mundo social, desarrollar competencias, conocimientos y habilidades culturales apropiadas y alcanzar el bienestar emocional. (p.13)

### **5.3 Subjetividad: expresión de lo personal**

La categoría de *subjetividad* la entendemos como un proceso de construcción en donde la singularidad de cada individuo, configurada por su mundo interior, es decir; sus percepciones, sus pensamientos, sus saberes, sus gustos e intereses, se construyen a partir de las relaciones que se establecen con el entorno que lo rodea, situación que lo lleva a configurarse como un sujeto social.

Comprender la identidad en los niños y niñas, parte de la idea que estos son sujetos políticos con la capacidad de agenciar en los diferentes contextos sociales; es decir la identidad se encuentra mediada por el otro que la pueda reconocer. Revisar esta relación *sujeto- sociedad*, nos lleva a cuestionar que es lo que influencia el accionar del individuo en los contextos sociales, y es desde este cuestionamiento donde emerge la *subjetividad* como categoría indisociable del proceso identitario; al considerar que el desarrollo de la subjetividad es cambiante en el ser humano y se configura por las relaciones sociales, en palabras de Hernández (2010), la subjetividad es un ente que se transforma y cambia de acuerdo con las experiencias particulares

que cada individuo, dichas experiencias se apropian intersubjetivamente en las relaciones sociales con otros sujetos y/o contextos culturales.

Por consiguiente, el realizar un trabajo investigativo con grupos sociales como lo son las cuatro instituciones vinculadas, nos lleva observar como la subjetividad de sus actores da cabida a la configuración de la identidad en acciones tan cotidianas como son las interrelaciones sociales.

Cabe resaltar que la subjetividad, ha cobrado gran importancia por la participación del ser humano en los múltiples cambios sociales y que lo lleva a relacionarse con el otro desde su visión personal, esta subjetividad implícita en las relaciones y en las construcciones colectivas es la que determinan las diferentes realidades sociales que actualmente se evidencia en el contexto local y global.

De esta forma, al observar el discurso de una de las madres partícipes en donde dice:

*-Porque como le explico haber, yo me siento parte, porque todo lo que ellos hacen o lo que se hace acá, osea, pues el hecho de yo haber venido a participar es como yo sentirme parte del colegio, como poder tener un ingreso en el momento que pueda y poder aportar algo para los niños y así mismo darme a conocer a los compañeritos de mi hijo. (MF.S)*

Nos muestra que su identidad colectiva se configura al sentirse perteneciente a un nuevo grupo, y al tener la oportunidad de conocer a los otros y que ellos la conozcan, además se puede evidenciar como el elemento de la participación hace parte de esa percepción de sentirse parte importante del colectivo.

Lo anterior nos reafirma la importancia de reconocer la subjetividad y la identidad en las prácticas sociales, especialmente en nuestro campo de acción que es la educación y

donde se busca un desarrollo del sujeto individual y colectivamente; o como lo menciona Zemelman (1992) al describir que el sujeto se expresa en el colectivo, en las practicas compartidas con objetivos comunes, que buscan defender sus intereses y alcanzar algún tipo de reconocimiento.

Este mismo autor, nos aporta como la relación *individuo-colectivo* es recurrente, es decir, el individuo se reconoce inicialmente a sí mismo para reconocer al otro; pero a la vez se apropia de elementos de ese otro y ese otro es denominado colectivo, que también se nutre de las intersubjetividades para consolidar una identidad en común que los diferencie de los demás, en sus propias palabras:

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de los propios (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (los otros) (...). De esta manera, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos (p.15)

A partir del trabajo de campo, se puede corroborar como los sujetos tienen una construcción subjetiva de sí mismos que comparten a los otros al mencionar aspectos relacionados a como se sienten y que los motivo a actuar, como se muestra los siguientes apartados:

*-Bien el primer día, ósea la primera vez que vine, me sentí asustada porque yo decía Dios mío yo con que me vine a estrellar acá o si van a poner cuidado, pero después me di*

*cuenta que sí que los niños ven que otro lo va haciendo y a medida que van viendo que ellos lo están haciendo ellos lo empiezan a hacer también (MF.S)*

*-Pues en mi creo ha mejorado la motivación, más aún teniendo en cuenta que este fue un año muy pesado a nivel laboral y digamos que muchas de las actividades del proyecto y más aún el resultado del video final, fue como un refugio a tantos contratiempos que surgieron a nivel institucional. (AE. R)*

Observamos además que es recurrente en las entrevistas el análisis que los actores hacen del otro, evidenciado en las distintas formas de reconocer habilidades, sentimientos, actitudes, aptitudes e incluso defectos propios de la forma en que este se muestra; en este sentido la configuración subjetiva de cada individuo se expone como un referente de reconocimiento identitario.

*-A mí me ha impactado mucho el desarrollo que ha tenido Tami este año mediante todo el proyecto, porque siento que es una niña respetuosa de su espacio y el de los demás, también es una niña que ha practicado la iniciativa, el liderazgo y que cada vez tiene mayor confianza en sí misma, en lo que hace, en lo que sabe hacer y en lo que quiere hacer en la vida. (MF.R)*

*- La conocí más allá de la profesora de pronto en su aspecto brava, seria, que como que pone una barrera para yo estoy acá para enseñar y ya si no, si no que se da cuenta que también es mamá, un ser humano que también de pronto tiene demasiada paciencia y a veces que uno de padre juzga muy feo. (MF.S)*

Estas reflexiones de las madres de familia sobre su propia concepción del otro, muestra como las relaciones sociales y la subjetividad, emergen como eje para comprender la construcción identitaria; en este sentido las entrevistadas dan valor a elementos subjetivos del otro, en la medida que modifican la visión inicial que tenían de este, a partir de las relaciones que surgieron desde la participación en el proyecto. Al respecto, Torres (2009) muestra la importancia de la subjetividad en las prácticas pedagógicas, como elemento para evidenciar como los individuos actúan en un colectivo y como se crean vínculos afectivos a partir del reconocimiento, o en contraposición, como el rechazo a las formas de subjetivación del otro no permite crear vínculos afectivos en las relaciones sociales.

En este sentido cabe resaltar como los niños tienden a relacionarse a partir de los lazos afectivos que producen las formas de accionar, es así que expresiones como: “no quiero ser amigo de Juan Esteban, él me regaña y se quiere sentar conmigo, y yo no quiero porque él no hace caso y me rompió el cuaderno y lo rayo”, permiten evidenciar como los sujetos, en este caso los niños construyen formas de ver y relacionarse con el otro a partir de las interacciones cotidianas; como resultado de dichas relaciones, el sujeto selecciona características de similitud del otro que le permiten crear vínculos de proximidad, o en caso contrario que actitudes, lenguajes o formas de ser, lo llevan a establecer un límite en sus relaciones, en la medida que no se identifica con sus pares.

En palabras de Berger y Luckman (1996), todas estas subjetividades implícitas en los discursos, historias de vida y formas de ser de los individuos, se convierten en el punto de referencia que le permite a cada sujeto asumir formas de actuar y establecer un rol en el grupo al que pertenece; es así como la construcción de la identidad surge a partir de apropiación de

estos referentes de similitud o diferencia del otro, y que en el marco de este proyecto investigativo se evidencia en las formas de relación intersubjetiva entre niños, docentes, familia.

En este caso, aproximarnos a la comprensión de estos rasgos subjetivos, fue posible por las diferentes formas de comunicación entre los sujetos participantes del proyecto, y donde nuestro rol de maestras-investigadoras, permitió reconocer las formas de actuar de cada actor participante desde las diferentes formas de socialización y de los múltiples lenguajes presentes en las actividades del proyecto de aula; además el acercamiento cotidiano al grupo permitió tener comprensiones más claras sobre sus comportamientos, o como lo señala Berger y Luckman (1996), la forma en que los actores o agentes de la dinámica social, construyen mecanismos que les permiten tener un equilibrio en sus relaciones y construir su realidad.

En este caso, las entrevistas permitieron conocer el sentir de los participantes frente al proyecto, desde los diálogos que niños y familia tenían en espacios donde no teníamos acceso como lo eran sus casas, como lo expresa una madre de familia al referir:

*-Danna siempre ha sido muy cariñosa, pero ahora con el proyecto se ha vuelto más comunicativa, me dice:- mami tú eres mi amiga, ven te cuento que me pasó hoy. y empieza y me cuenta, si no le entiendo, entonces ella coge una hojita y empieza como a explicarme, ay Dios mío. (MF.F)*

En relación a esto, se busca contrastar como la participación en un nuevo colectivo configura nuevas subjetividades en relación a las formas de ser, ante lo que docente pregunta:

*-¿Tú crees que a través del proyecto ha cambiado la relación madre-hija? (MI.F)*

*-Sí, porque nos volvimos más comunicativas las dos y compartimos con más tiempo, fortalecimos a nivel de comunicación y el respeto, porque ella era muy tímida con el papá y ahorita se ha vuelto como más cercana. (MF.F)*

En este apartado de entrevista se puede observar como las personas con las que cotidianamente se relaciona la niña, observan un cambio en su forma de relacionarse y le atribuye este cambio a las interacciones que se fortalecieron desde el proyecto. Por otro lado, este tipo de expresiones de la familia son importantes, porque inicialmente dentro de las dinámicas institucionales, la comunicación con ellos estaba vinculada a los informes académicos y/o comportamentales. Por tal motivo analizar la subjetividad desde las diversas formas del lenguaje de los niños y sus familias; permite reconocer estos aspectos subjetivos que muchas veces se desconocen en las prácticas educativas, a lo que una de las maestras colaboradoras refiere:

*- (...)a nosotras también nos permitió conocer aspectos más íntimos de cada familia que nos ayudaron a comprender el porqué de algunos de los comportamientos de los niños... y esto es muy importante porque al familiarizarnos con la situación familiar y del contexto ...yo creo que los*

*esfuerzos que se realizaban en el aula por mejorar situaciones problemáticas fueron más eficaces.(A.E.R)*

Sin duda, estos marcos interpretativos de la maestra da valor a la subjetividad desde las interrelaciones en el colectivo, y amplían las comprensiones sobre la formación de los procesos identitarios en los niños y niñas, al determinar que estos se apropian subjetivamente de las distintas formas de ser de su familia y de su contexto; de esta forma se da lugar a una comprensión más amplia del sujeto no solo desde su accionar, sino desde su configuración familiar y el entramado histórico social de cada una de ellas, aspectos que permiten dar sentido a las prácticas educativas en la medida que las actividades propuestas adquieren significado para sus actores cuando se relacionan con la constitución del individuo, es decir, un acercamiento a sus intereses desde su subjetividad.

En este sentido, acercarse a los significados que frente al tema de identidad han construido los niños y niñas fue una tarea compleja, y más aún si nos referimos a las formas en que presentan su subjetividad; frente a esto cabe considerar que el acercamiento desde lo dialógico fue una tarea que demandó acercarnos a los lenguajes y formas de expresión propias de esta edad.



*Encuentro de saberes entre los niños de Jardín y niños del grado tercero. IED Rafael Núñez*

De esta forma, para conocer lo que pensaban los niños, fue necesario tomar notas en los diarios de campo, que dieran cuenta de las conversaciones de estos en las diferentes actividades; y fijarse en aquellas pláticas espontaneas entre ellos y sus pares, para extraer sus concepciones sin la supervisión del adulto, ya que las respuestas de ellos eran muy concretas o se evidenciaba la tendencia a repetir lo que decían los compañeros y el adulto asentía.

La imagen anterior nos muestra, como dentro de la ejecución del proyecto se dio la oportunidad de compartir con los estudiantes de grado tercero lo que se había realizado en el Proyecto de Aula, mediante el intercambio de cartas ambos cursos compartían lo que consideraban importante que el otro supiera; el uso del lenguaje por parte de los niños de jardín se remitió a los dibujos, allí dibujaron lo que querían dar a conocer a sus interlocutores, sin embargo, fue importante darle lugar a lo que dialogaban entre ellos sin la mediación del adulto.

Reconocer que los niños tienen formas de expresión propias, es un elemento clave

en los estudios con la infancia, que demanda interacción constante en espacios donde ellos sientan confianza de mostrar su voz más interna. Cabe ratificar los aportes de Zeleman y León (1993), cuando afirman que “Hay que avanzar en el estudio de los procesos de constitución de las subjetividades, ya que los sujetos son una expresión particular de la subjetividad social y, como tales, son capaces de construir realidades por sí mismos” (p.117), si se busca dar voz a los niños como objeto de estudio.

#### **5.4 Infancia: lo que los niños sienten, piensan y quieren solo se aprende con ellos**

Considerar la infancia como parte de la estructura social, es fundamental para desarrollar cualquier tipo de investigación relacionada con esta categoría. Poder observarla y analizarla en contextos familiares, sociales, pedagógicos y culturales, implica tener presente sus condiciones de vida, necesidades, atributos que le son propios.

En este sentido, es relevante partir del postulado que refiere a que los estudios sobre infancia han tenido siempre la visión del adulto, es decir, poco se ha tenido en cuenta la participación de los niños como constructores de su realidad. El tema de la identidad no escapa de lo anterior, según Brooker y Whoodhead (2008), los estudios sobre el tema la han relacionado con los procesos de desarrollo, socialización y enculturación, siempre desde la voz experta de adultos, quienes determinan que es lo más apropiado para ellos.

Es así, que al ser los niños y las niñas de 4 y 5 años, junto con la identidad nuestro objeto central de estudio, el reconocimiento de sus variadas formas de ser, pensar, actuar y expresarse, nos lleva a plantear estrategias que permitan visibilizar estos lenguajes como parte no solo de la propuesta metodológica; sino como la entrada a los procesos de socialización en que se

reconfigura su identidad. Ante esto, una de las madres participantes expresa lo orgullosa que se siente, al ver las posibilidades de comunicación que su hijo ha desarrollado en las actividades del proyecto:

*-El proyecto permitió a mi hijo comunicarse con otros, dejar ver lo que piensa y lo que le gusta. (MF.A)*

Estas comprensiones de la madre, nos llevan a repensar si ella considera que el niño antes no podía comunicar sus pensamientos, gustos e intereses y que esto lo alcanzó con la participación en el proyecto, o si, por otro lado, desde las interacciones que se dan producto de la participación en el proyecto, reconoce que el niño tiene esta capacidad de comunicarse y comprender al otro, al dar valor al lenguaje por la posibilidad que este brinda en la socialización.

De esta manera, se puede señalar lo expuesto por Alzate (2003), respecto a que las comprensiones sobre infancia evolucionan y se transforman según la época y el contexto histórico, también destaca que estas representaciones puedan cambiar desde las relaciones que se entretienen en el colectivo, es decir al interactuar con los niños y las niñas.

Es en la infancia en donde se incorporan los primeros conocimientos, significados, normas, valores y contenidos del mundo que nos rodea, a partir de las relaciones que se entretienen en el contexto; estos aprendizajes se apropian desde sus primeros modelos a seguir, que en este caso son sus progenitores, quienes determinan inicialmente lo que es correcto en la formación de sus hijos, elementos rescatados de sus historias de vida y creencias frente a la crianza; desde este aspecto una de las maestras investigadoras, realiza un comentario sobre lo observado en la actividad con padres en la etapa de exploración del proyecto:

*-Para los padres la experiencia sirvió para conocerse entre ellos y para organizarse con el fin de dar un buen ejemplo a sus hijos, en el trato a los niños se pudo observar como intentaban hacer lo que es considerado social y políticamente correcto. (MI.R)*

Es necesario considerar como a nivel social, los adultos quieren mostrar que su forma de relacionarse con la infancia es la correcta desde lo dispuesto socialmente; Casas (1991) considera que los adultos se relacionan con la población infantil desde las relaciones de poder, atribuyéndoles características y necesidades que determinan las formas de interactuar con ellos, en este caso se pudo ver como los padres de familia, en un primer acercamiento interactuaban con sus hijos desde una posición afectiva, al considerar que era lo que la maestra aspiraba ver por parte de ellos.

De esta forma se evidencio que luego de compartir en las actividades, las formas de expresarse con respecto a la infancia por parte de los adultos habían cambiado:

*-Trabajar con los niños fue muy gratificante por esa entrega y disposición que tienen los niños, porque fue muy bonito compartir con mi hija en eso espacios de la escuela y conocer un poco más sus compañeros. (MF.R)*

Aunque la nueva sociología de infancia pretende aportar reflexiones y explicaciones acerca de la niñez desde los propios niños, no desconoce el papel de la socialización en la construcción de esta categoría (Gaitán Muñoz ,2005); este punto sirve para determinar cómo el proceso de socialización que se produjo en las instituciones, en que docentes, padres de familia y población infantil intercambiaban saberes, llevó a los adultos involucrados a transformar las formas en que denominaban la infancia, producto de acercarse a ellos en otros espacios. Este

elemento resulta importante, si lo que se busca es dar protagonismo a los niños desde su incidencia en la vida social, y donde reconocer su identidad le permite posicionarse en el colectivo desde su posibilidad de participación.

Otra mirada para analizar la categoría, hace referencia a la comprensión de la infancia como etapa biológica, al concebirse como el momento de la vida propicio para potenciar aprendizajes que promuevan el desarrollo social y cognitivo del individuo; en estas consideraciones de los adultos participantes, la infancia se convierte en la edad oportuna para adquirir conocimientos, y desde concepción es que se acercan inicialmente a la escuela.

*-Se fortalecieron las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, la investigación y la lógica matemática. (AE.A)*

*-En los niños el impacto ha sido maravilloso pues aprendieron muchas cosas nuevas de una manera diferente. (MF.A)*

Estos comentarios realizados por las maestras y las madres de familia, permiten contemplar que en la infancia se pueden apropiar nuevos conocimientos y fortalecer otros que ya están establecidos, como lo refiere Álzate (2001) pero, además, que según la motivación y lo significativo que resulte el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños y niñas muestran interés, agrado y emoción a la hora de recibir un nuevo aprendizaje.

En esta medida, los procesos educativos y de formación en la población infantil están determinados por lo que los adultos consideran debe alcanzarse en la infancia, y mediado por relaciones de poder; de acuerdo con esto, Muñoz y Pachón (1991) afirman que a principios del

siglo XX, los padres, maestros y sacerdotes, se encargaban de moldear y encauzar por una vida racional y espiritual a los niños y niñas faltos de conocimiento y modos de comportarse.

Estas creencias aún permean las concepciones sobre la categoría, en donde se establece una relación de poder, en la que la niñez debe acatar, obedecer y cumplir lo que el adulto dice. Esto se reflejó en algunos de los diálogos de los niños y niñas, cuando hacen referencia a las órdenes que deben cumplir y las formas en las que son corregidos por los adultos, como se puede observar en algunos comentarios plasmados en los diarios de campo:

*-Ese día yo lloré porque mi mamá me peino como a mí no me gusta” (M.I.A)*

*-Yo quería salir sin gafas, pero mi mamá no me dejo. (M.I.A)*

*-No me gusta que me pega con la correa. Me da miedo. (N.A)*

*-Que me hala del cabello cuando me peina. Me duele. (N.A)*

En pleno siglo XXI, podemos vislumbrar que aún persisten algunos imaginarios de lo referido anteriormente, dándole poder y dominio al adulto sobre las vidas de los niños y niñas, apoyados en la idea de que necesitan protección, cuidado y atención; concepciones que opacan su voz y limitan su participación en los ámbitos familiar, escolar y social, en la medida que no se tienen en cuenta sus emociones, necesidades, gustos, intereses y opiniones.

Esta situación la podemos observar a través de las actividades realizadas con el proyecto *Quién soy, quién eres, juntos construimos saberes*, en las que los niños, las niñas y las maestras

acompañantes pudieron expresar cómo se invisibilizan los sentimientos, las formas de expresión y el papel de la infancia en muchos de los ámbitos sociales:

*-Todos los niños merecemos ser valorados. (N.A)*

*-Se presentó un inconveniente con una mamá que borro el trabajo de su hija, porque le pareció que esos garabatos no tenían sentido y que el dibujo estaba muy feo. (MI.A)*

*-Ya que ellos mismo muchas veces ven el preescolar, y sobre todo jardín como una pérdida de tiempo y lo digo es porque como los procesos que llevamos no son tan académicos y tradicionalistas, entonces uno escucha comentarios como que acá solo se viene a jugar. Ese fue mi interés principal para poder participar, mostrarles a los papitos que en preescolar se realizan procesos de desarrollo intencionados. (AE.R)*

*-Las dinámicas de la institución siempre han sido muy cerradas a este tipo de actividades y creo que toda esta movilización se vio en toda la institución y causó gran impacto en los demás compañeros, porque se notaban más interesados por lo que estaba ocurriendo en primera infancia y cuando vieron el video que se hizo como cierre, creo que valoraron aún más nuestro trabajo. (AE.R)*

Estas expresiones permiten develar la importancia de realizar actividades pedagógicas significativas, que reconozcan las infancias con todas sus características, que fortalezcan las prácticas en el aula y que contribuyan a desarrollar sujetos políticos, capaces de resolver situaciones cotidianas a través de sus diferentes formas de lenguaje, sus puntos de vista, sus

aciertos y debilidades; al poner en evidencia su rol dinámico y participativo como hijo, estudiante, ciudadano, y sobre como el niño que es.

### **5.5 Familia: primer escenario de la identidad**

La categoría de familia la comprendemos como una organización social, con una estructura particular, en la que se transmiten formas legitimadas de ser y actuar en la realidad para acceder a las dinámicas del mundo.

Internalizar el mundo social construido es una tarea que diariamente cada ser humano emprende en medio de las interacciones que establece con los otros y el entorno que lo rodea. La familia como agente socializador primario se convierte en un factor fundacional en la construcción de procesos identitarios, en la medida que el sujeto crea vínculos interpersonales con madres, padres, hermanos, abuelos, entre otros, relaciones en las que demuestra un modo de ser de acuerdo a los valores, actitudes y creencias que forman parte del acervo cultural de su núcleo familiar (Berger y Luckman, 2003).

De acuerdo con lo anterior, gracias a los espacios de participación generados entre el contexto escolar y familiar, los niños y las niñas de las cuatro instituciones educativas dieron lugar a las motivaciones, los sentimientos, las expectativas y los saberes construidos en el seno de la familia. De lo anterior se rescatan las siguientes intervenciones...

*-Quiero trovar como mi mamá, pero también ingeniero como mi papá. (N.A)*

*-La mamá nos puede enseñar a vender frutas como mi abuelita, como mi tío. (N.F)*

*-Me sentí muy nerviosa cuando hicimos panes, porque tenía que ayudar a hacer panes.*

*Mi mamá no sabe hacer pan, ella ya está casi a punto de conseguir trabajo de hacer pizza, con mi otro tío. (N.F)*

*-Lo que más me gusta de mi mami es que ella me ayuda a hacer las tareas. (N.F)*

*-Cuando mi papi vino al colegio me sentí feliz. (N.F)*

*-Trovar me dio como amor. (N.A)*

En este sentido los niños y las niñas empiezan a construir su auto-concepto en relación con la identidad colectiva presente en su entorno familiar, en donde se destaca lo similar Giménez (1992), es decir; aquellos intereses, saberes e ideas que motivan. Cabe destacar que, tanto la identidad individual como la colectiva se relacionan para determinar un reconocimiento individual y grupal dentro de un determinado contexto. Desde este panorama se observa que la familia es concebida como un modelo a seguir, en tanto los niños y las niñas manifiestan que cuando grandes quieren ser como sus seres más allegados o desempeñarse en las labores que estos realizan.

Al tomar en consideración el desarrollo de la identidad de los niños en sus familias, es necesario tener en cuenta que no se puede hacer referencia a un solo estilo de familia, sino contemplar distintos tipos de familias, en la medida que cada una posee dinámicas y realidades diferentes, de acuerdo con las necesidades y demandas que se dan en el contexto social al que pertenecen. (Gutiérrez de pineda, 1968), hecho que incide en los comportamientos, valores y formas de interactuar de la población infantil.

En este sentido, la implementación del proyecto permitió la convergencia de diferentes formas de expresar ideas y emociones, al tiempo que dio lugar al fortalecimiento de lazos afectivos, trabajo en equipo y respeto por la diferencia. Al respecto las maestras externas de Compensar refieren:

*-Desde mi rol como agente educativo, mi aporte se basó en identificar los tipos de familia, las características de cada una, sus costumbres, la casa como lugar de reunión familiar (AE.A)*

*-Pienso que mi aporte ha sido seguir con el hilo conductor que lleva la profe, acompañar en los momentos y también ayudar a las familias en ese proceso, si necesita hacer un trabajo conjunto, pues poder estar dándonos la mano. (AE.F)*

Desde nuestra práctica pedagógica ha sido importante valorar y visibilizar el papel de la familia como facilitadora del desarrollo de valores, aptitudes y actitudes sociales, morales y afectivas, como lo mencionan algunas de las madres de familia participantes en el proyecto:

*-Bueno mi relación con Tamara siempre ha sido desde el arte, la proximidad desde el amor, desde el cariño y con este proyecto y estos procesos que hemos adelantado a través del proceso en la escuela también se han estrechado más esos lazos y más esa relación de ella querer hacer lo que hacen los papas. (MF.R)*

*-¿Tú crees que el proyecto ha influenciado en los procesos de tus hijos? (MI)*

*-Sí. Danna se ha vuelto como más espontánea y le cuenta a los demás que ha hecho en el colegio, como es el proyecto. Si todos los días llega a la casa y cuenta, mami mire que la*

*profe hizo el proyecto hoy, trabajamos en esto, ella todo me cuenta y se ve como muy interesada. Es constante. (MF.F)*

Este aspecto ha sido abordado por Gutiérrez de Pineda (1968), cuando pone en evidencia la importancia de la familia en la apropiación de pautas de comportamiento y valores, favoreciendo la integración familiar. Así lo podemos observar también en lo referenciado por otra madre:

*-Ha sido un impacto estupendo porque mejoro la cercanía y la comunicación con mi hijo Kevin. Más profunda se volvió la relación con él. (MF.A)*

Teniendo en cuenta lo anterior, los niños y las niñas empiezan a comunicar sus sentimientos a partir de las interrelaciones que se propiciaron en el marco del proyecto, en donde los ambientes cargados de confianza y respeto favorecen su participación y fortalecen su autoestima para expresar su sentir.

*-Me gusta que me quiere, porque sí. (N.A)*

*-Que es divertida. (N.A)*

*-Que es linda porque me quiere. (N.A)*

En esta medida, al escuchar las opiniones de niños, niñas, madres y maestras se evidencia que la familia posee un papel fundamental en las maneras como el sujeto construye su personalidad, adquiere hábitos, valores, comportamientos, formas de pensar y expresarse; dado

que es allí, en el seno del hogar, en donde se internalizan los primeros saberes, que constituirán los cimientos para el desarrollo integral del individuo.

Cada familia con su historia, características culturales y experiencias intrafamiliares, generan en cada uno de sus miembros aprendizajes a través de la observación, el ejemplo, la comunicación asertiva y la imitación, al compartir tradiciones, costumbres, hábitos, gustos e intereses, constituyéndose como un núcleo familiar único y diferente, que brinda a niños y niñas sentido de pertenencia e identidad, en tanto hallan similitudes entre padres, hermanos, tíos, abuelos con quienes interactúa cotidianamente.

Así mismo, a partir de los recuerdos de experiencias compartidas en el grupo familiar como; paseos, cumpleaños, celebraciones especiales, se da lugar a la memoria colectiva, en donde tanto los adultos como los niños ponen en juego su subjetividad, en la medida que reconstruyen el pasado desde su carga afectiva y su visión particular de la realidad. Gracias a las costumbres y saberes compartidos de generación en generación se materializa esta memoria colectiva.

Por lo anterior, se hace necesario que el contexto educativo se preocupe por generar transiciones armónicas entre el saber cultural propio de cada familia y los saberes multiculturales que convergen en la escuela, ya que de esta manera se propician experiencias pedagógicas que resalten el valor de lo diverso, y respeten las diferentes identidades.

## 5.6 Cultura e identidad: una pareja indisociable

La categoría de *cultura* la concebimos como el conjunto de sistemas de valores, tradiciones, creencias, estilos de vida, concepciones del mundo, costumbres y construcción identitaria a nivel colectivo e individual.

Durante toda su vida el ser humano a través de las relaciones que establece consigo mismo, con los demás y el mundo que lo rodea construye y reconstruye la idea o imagen de su realidad y el funcionamiento de ésta. En el ejercicio de educar, ya sea en el contexto escolar o familiar, los sistemas de valores, las concepciones del mundo, las costumbres y las tradiciones se ponen en juego. Desde esta perspectiva, cuando centramos la mirada en el proyecto *Quien soy, quien eres, juntos construimos saberes* se puede evidenciar como esta práctica pedagógica se convirtió en un escenario de participación, en donde madres, padres, maestros titulares y externos, niños y niñas expresaron libremente sus sentires, saberes, sus concepciones sobre la escuela y la maestra, sus talentos y sus experiencias culturales más significativas. Al respecto una madre comenta:

*-Yo tenía la verdad como un conocimiento de que la escuela venían jugaban, les ponían una tarea y ya, pero después de que, de que yo vine acá me di cuenta de que no solamente viene a eso si no que ellos vienen también a conocerse, también ellos mismos aquí ellos vienen a descubrirse quien son ellos la personalidad real de ellos. (MF.S)*

En este sentido, la madre comparte su creencia sobre lo que consideraba que se hacía en la escuela, visión que desacomodó a través de su directa participación en la dinámica escolar, en donde tuvo la oportunidad de compartir sus saberes alrededor de la elaboración de títeres. A través del proceso de socialización con los niños puso en juego otras formas de relacionarse, en

la medida que su actitud de escucha, su lenguaje tanto corporal como verbal tuvo que adaptarse al sentir del grupo con el que compartió, para responder a las necesidades que se presentaban en el momento.

Otra madre señala que gracias a la participación en el proyecto se siente parte de los procesos educativos de su hija, en la medida que la escuela le ha permitido, opinar, proponer e intervenir en el proceso formativo, a partir del intercambio de saberes, que en su caso estuvo relacionado al oficio de la panadería.

*-Hay en muchas partes que solamente, o sea, piden y piden pero uno no sabe para qué es, entonces, pues acá me gusta la manera porque lo hacen parte a uno de que van aprendiendo, y así uno aprende de ellos. En mi caso que todos van aprendiendo de la panadería o de todo lo que los papás enseñan, y que, es chévere que aprendan de todo.*  
(MF.F)

Así mismo, los niños y niñas también encontraron en el desarrollo del proyecto un escenario para interactuar espontáneamente tanto con pares, como con maestras y padres de familia, en donde se dio lugar a la construcción de saberes, el intercambio de ideas, intereses y sentimientos alrededor del entorno escolar, cultural y social.

*-Yo quiero ser una bailarina de flamenco con unos tacones rojos y un vestido rojo. (N.R)*

*-Me gustaría que visitara mi colegio mi tío el pequeñito, porque es muy divertido y un niño como el necesita mirar nuevas cosas, para que aprenda, para que mi mirara como tu trabajas. (N.F)*

*-He aprendido de las regiones, a hacer arepas venezolanas, como andar por las calles como dijo el papá de Alejo. (N.A)*

*-Nosotros podemos aprender de los papas, de nuestros abuelitos, de nuestros tíos, podemos aprender que los papas que pueden compartir tiempo con nosotros. A veces tienen que trabajar para conseguir algunas cosas. (N.F)*

*-Lo que más me gustó fue las actividades, cuando le hicimos la sorpresa a los papas.*

*-¿y cuál fue la sorpresa? (MI.F)*

*-Un baile, la bienvenida. Me pareció ver reartísimos papas de todos los salones. (N.F)*

A través del establecimiento de relaciones armónicas entre adulto-niño, en donde se dio lugar a la actitud de escucha, el dialogo, el respeto por la opinión del otro, la calidad humana y las motivaciones, se empezó a crear una cultura del afecto en el contexto escolar, la cual se nutrió día a día a partir de la memoria colectiva, en donde niños, niñas, docentes y padres recordaron y narraron los aspectos valiosos que hicieron de cada encuentro de saberes, una experiencia única y especial.

Por otro lado, desde de la visión de las agentes educativas acompañantes de entidades externas como Compensar, el proyecto permitió fortalecer el trabajo en equipo y crear un canal de comunicación pedagógico en busca de espacios de encuentro, dialogo e interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

*-Cuando escuché el nombre del proyecto, yo pensé, yo dije es algo como de identidad, ya cuando vi los niños, ehh, que pensaban a hablar de lo que hacía el papa, de lo que hacia la mamá, entonces me pareció muy chévere, porque por lo general en el colegio se pierde*

*ese hilo que hay entre familia e institución educativa. Me parece muy chévere que los papas, las familias puedan venir a compartir esos con los niños, además que ellos han apropiado ese proyecto de una manera muy, muy significativa, eso me ha gustado mucho. Y pues, poco a poco nos fuimos incluyendo, que llegamos a ser parte del proyecto (AE.F)*

De acuerdo con lo anterior, se nutre la construcción identitaria a nivel individual y colectivo de los miembros de la comunidad educativa, en la medida que a través de las interacciones se compartieron símbolos, significados, valores y saberes alrededor de un talento, oficio, o experiencia cultural, hecho que permite develar como los participantes del proyecto son productores de cultura, en tanto en el intercambio de saberes, la cultura emerge como aquello que aprendemos, es decir todo lo producido desde nuestros aprendizajes, Juliano (1993).

*-Quién soy, quién eres, juntos construimos saberes, consiste en conocernos a sí mismos y a los otros, destacando aspectos como de dónde vengo, cuánto se de mi región, cuáles son las costumbres que identifican el lugar de donde se es, características propias que dan la identidad y el intercambio de saberes. (MF. A)*

*-La dinámica del proyecto es que las familias a través del dialogo, de momentos de socialización con los niños, ehh, a partir de lo que ellos hacen en sus labores, en sus oficios, ehh, están enseñándole a sus hijos, transmitiéndoles su cultura, sus tradiciones y sus conocimientos que es lo que llevan como de generación en generación. (AE. F)*

Estos relatos dan cuenta de cómo la implementación del proyecto dio apertura a las relaciones intersubjetivas entre adultos, niños y niñas, en las que entran en negociación gustos, intereses, saberes, sentires, lenguajes, en la medida que padres, madres de familia, docentes, niños y niñas empezaron a identificar formas de relación y comunicación para la construcción de

tejidos sociales que profundicen en los saberes cotidianos y la tradición colectiva, aquí la cultura se construye a partir del entramado de relaciones sociales que se generan en este determinado tiempo y espacio histórico-social.

*-¿Cómo te fue con la experiencia de enseñar?, ¿cómo te sentiste? (MI.S)*

*-No, no es fácil, para enseñar uno debe tener amor, debe tener mucho, mucho amor debe tener mucho amor porque enseñar no es nada fácil porque hay niños que no le ponen cuidado a uno y uno debe mirar uno ustedes deben tener como ese chip para poder entrar a ese niño que no entiende solo hablándole o indicándole las cosas (MF.S)*

*-Yo Claudia Patricia, enseñé parte de un don maravilloso que Dios me regaló, como es el arte de la trova y la cultura paisa. Para mí significa mucho, ya que, están aprendiendo algo nuevo, algo diferente y saber que yo les estaba enseñando esa cultura me llena de emoción. (MF.A)*

Por otro lado, Ytarte (2007) señala que una forma de concebir la cultura que es perpetuada a través de los años, es contemplarla como un patrimonio, es decir la representación de lo más valioso de un legado social particular. En este sentido, en el desarrollo del proyecto se observó cómo los niños y las niñas a partir de sus formas de expresión verbal, corporal y modos de relacionarse y participar están influenciados por los valores, costumbres y estilos de vida propios de su núcleo familiar.

*-Se pudo evidenciar también, como los niños dejaron salir características propias de su región, como el acento, expresiones como “seño”, “cógela suave” “más na” “ave María” “no li hace” “está amañao”, bailes y canciones autóctonas (MI.A)*

*-¿En qué momento de la vida llegó el interés de tu esposo por la música, cómo lo aprendió? (MI.F)*

*-El me comenta que desde que tenía como 8 años, le gustaba la música, pero él ha dejado un poco porque sí, eso es como un pasatiempo, y entonces el hermano si es músico, músico y entonces él le dijo, no hermanito pues usted tiene talento, mi Dios le dio esa voz, pues aprovéchela y llegó un señor y pues le ayudo a grabar un disco, el ya grabó un cd. (MF.F)*

*-Mi hija Danna se siente feliz, y eso la ha motivada a ella, porque ella dice, “cuando yo sea grande quiero ser cantante”. Ella canta, cuando el papá está cantando, un ejemplo en una panadería o algo que lo invitan, anima, hace promociones, el canta y le pone el micrófono a ella, ella canta, sino que aquí si le dio pena. (MF.F)*

Del mismo modo otra madre comenta:

*-Bueno mi relación con Tamara siempre ha sido desde el arte, la proximidad desde el amor, desde el cariño y con este proyecto y estos procesos que hemos adelantado a través del proceso en la escuela también se han estrechado más esos lazos y más esa relación de ella querer y hacerlo en familia, entonces ha marcado más espacios para disfrutar en familia por medio de la música y el arte. Hacer lo que hacen los papas, de ella querer desarrollar esas mismas actividades artísticas. (MF.R)*

De esta manera se evidencia como el contexto familiar se convierte en unos de los principales espacios sociales de referencia para la construcción e interiorización de los símbolos, valores, prácticas culturales, saberes e imágenes que se configuran de las formas de ser y participar en la realidad. Al respecto Gutiérrez de Pineda (1968) señala que, a través de las

pautas de comportamiento, valores e imágenes, se entreteje una integración entre sus miembros y se privilegia la construcción de la identidad.

En las interacciones que los niños y niñas establecen con sus padres, madres, hermanos, abuelos, tíos entre otros, reconocen otras formas de comunicarse, de pensar, identifican diversas maneras de expresar un saber, lo cual los lleva a visibilizar diversas formas de ser y comportarse en el entorno que lo rodea, al tiempo que empiezan a construir su propia identidad individual y colectiva.

Bajo esta mirada, las instituciones educativas, y específicamente los maestros estamos llamados a poner en marcha propuestas pedagógicas de cambio que reflexionen en el contexto y la realidad cultural de los estudiantes, con miras de promover una formación a partir de las fortalezas y particularidades que los niños y niñas presentan.

En esta medida, a partir del diseño e implementación del proyecto *Quien soy, quien eres juntos construimos saberes*, las cuatro instituciones educativas objeto de estudio tuvieron la oportunidad de fomentar un escenario de participación que dio lugar a las interacciones y conversaciones entre maestros, niños, niñas y padres de familia, en donde se convocaron saberes cotidianos, prácticas colectivas, emociones, , intereses, se valoraron diferentes estilos de vida y diversas formas de expresar y compartir conocimientos.

*-yo estoy muy contenta con todo este proyecto y haber participado en él, les doy gracias por hacerme participe del proyecto y por realizar este tipo de proyectos y que mi hija se vea involucrada y beneficiada (MF.R)*

*-siento que el nivel de compromiso se ve más en las familias y la alegría de los niños por contarle a sus papas que vengan acá a estar con ellos, ósea, yo pienso que ha tenido un crecimiento enorme, ¿si?, que ya desde que empezaron las familias a compartir, ellos quieren, bueno, mi papa quiere venir, yo quiero que venga mi mamá, mi tío. Y los papas también ese compromiso que han tenido. Entonces pienso que si ha crecido mucho y los niños pues desde esto han aprendido a ser más tolerantes, ya saben normas de cortesía, no solo cuando están los papas acá, porque no es de mostrar; que vino la familia y me voy a portar bien, no. Ellos ya han apropiado en que momento voy a estar escuchando al otro, en que momento yo voy a hablar de mi saber y los demás niños me van a escuchar, pues todo eso va llevando como un proceso, ¿si?, de cómo respeto yo la palabra del otro y de como ellos respetan mi palabra también. (...) eso ya es el día a día de ellos. (AE.F)*

*-¿Qué expectativas te genero la implementación de este proyecto de aula? (MIA)*

*-La participación de las familias, las transformaciones generadas en el proceso de aprendizaje, investigar y conocer sobre las costumbres y tradiciones de nuestra región de origen. (AE.A)*

De este modo, se apoya la visión de educar para la interculturalidad, en tanto se promueven prácticas pedagógicas que armonizan los intereses individuales y colectivos, al reconfigurar las formas de relacionarse entre el contexto escolar y familiar, al replantear los modos de dialogar y compartir saberes entre niños y adultos. Walsh (2012) señala que la interculturalidad es un término que traspasa las fronteras del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad. Invita a enmarcar la mirada en un proyecto social, político y ético que promueva la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida diferentes.

Es decir, dar lugar y participación en las dinámicas sociales a diversas visiones y condiciones alternativas de vida, que convocan conocimientos y saberes propios, memoria ancestral, espiritualidad, relación con la madre naturaleza, entre otras.

*-Aprendí qué es una trova, de dónde viene y a valorar más a mi país (MF.A)*

*-Enseñé sobre mi hermosa República de Venezuela, del Estado de Táchira, sus costumbres y cómo hacer arepas venezolanas. (MF.A)*

Abordar la *interculturalidad* en los procesos educativos, nos invita a contemplar los procesos formativos desde un pensamiento complejo, en el que la diferencia se convierte en un factor primordial para construir significados, para modificar realidades, para reconocer subjetividades, que permitan visibilizar los saberes construidos, así como las representaciones que han configurado los niños y niñas sobre su realidad, hecho que le permitiría al docente conocer de primera mano lo que ocurre al interior de su aula y las necesidades que se presentan en términos de estilos de relacionarse, al tiempo que se valoran las libertades de expresión y se respetan las identidades individuales.

### **5.7 Memoria colectiva: recuperar, mantener y transmitir el pasado, para vivir el presente**

La categoría de *Memoria colectiva*, la comprendemos como un proceso activo de reconstrucción simbólica de las experiencias y significados configurados en el pasado, que una comunidad puede legar a un individuo o colectivo.

Al hacer evidente algunas de las costumbres, rutinas o pasatiempos de las familias, se develan comportamientos, gustos, valores o acciones que han incorporado los niños y las niñas de su grupo familiar, por ejemplo; cuando uno de los niños menciona que gano una medalla en

un torneo de ciclismo, se indaga de su gusto por este deporte, desde cuando lo comenzó a practicar; descubriendo que los fines de semana los padres salen a realizar este deporte con sus hijos, participan en torneos locales, e inculcan el gusto y la pasión a sus niños por esta actividad deportiva.

En este mismo sentido, vemos como algunos padres de familia consideran importante la transmisión de conocimiento, tal como se menciona a continuación:

*-El proyecto ha influenciado mi participación pues, pues ha dado el espacio, la entrada para que nosotros como padres compartamos nuestros saberes en el arte, desde el arte y la música con los niños porque ha creado los espacios, ha apoyado los proceso que se han llevado con los niños y básicamente es una iniciativa excelente que ha permitido mucho mayor participación de nosotros como padres en el colegio. (MF.R)*

Desde estas apreciaciones, se puede determinar cómo los sujetos seleccionan aquellos elementos que considera valiosos compartir, en este caso la historia de vida de esta madre de familia se fundamentó en la música, campo de acción en el que se desenvuelve y que le ha brindado una serie de experiencias significativas que la reafirman identitariamente, al reconocerse como artista y propender porque otros ingresen o reconozcan este campo, a través del poder de su discurso y su accionar.

Desde esta perspectiva, involucrar a las familias como parte del proceso escolar, nos permite resignificar prácticas y valorar los saberes culturales propios de grupo familiar como posibles constructores de identidad. En este sentido la relación *identidad-memoria colectiva* permite que el grupo, le otorgue valor y significado a lo que el otro cuenta, como resultado de la

participación, el trabajo en equipo, esfuerzo, logros y cargas afectivas que surgen en las experiencias compartidas, y que pasan a conformar la memoria colectiva que representa las nuevas identidades que surgen.

Desde otra entrada, la valoración de la memoria colectiva permite a los docentes reconocer aspectos para comprender las dinámicas propias de cada cultura que se representan en la escuela por cada grupo familiar; en el sentido que los recuerdos o narraciones de las familias y los niños, posibilitan acercarnos a su pasado y reconocer su organización familiar, aspectos a los que solo se puede acceder desde la voz de sus protagonistas:

*-Todas las mañanas al recibir los niños y las niñas en la entrada del colegio, observo como madres y padres dejan sin mayor protocolo a sus hijos, un beso de despedida y unas palabras de ánimo son suficientes, sin embargo, en esta ocasión con motivo de la jornada especial del “museo de los objetos”, muchos de los padres y madres se acercaban hasta la puerta del salón para dejar con gran entusiasmo y afecto a sus hijos, recordándoles el cuidado que debían prestar a los objetos llevados y la información que debían compartir sobre éstos, además de sentirse motivados por ver con mayor detenimiento los demás artículos con que llegaban los niños y niñas a estudiar, comentando entre padres y madres lo atractivo de este tipo de actividades.(M.I.F)*

*-Este panorama devela como parte de los actores de la comunidad educativa, padres y estudiantes se empiezan a animar y comprometer con el proyecto de aula, en la medida que la institución les demuestra apoyo y respeto, valorando sus esfuerzos, resaltando sus tradiciones y costumbres, trayendo al presente recuerdos memorables simbolizados a través de objetos o elementos preservados en cada hogar. (M.I.F)*

*-(...) ya no es como antes lo veía uno, que solamente era llévelos y tráígalos y ya. En cambio uno va aprendiendo de lo de ellos, ósea hay formas de lo que a ellos les dejan en las tareas, entonces uno va aprendiendo, porque uno ya ha vivido un poco de las cosas que les han enseñado, entonces es más fácil. (...) con el proyecto como que el colegio se interesa por lo que pase con ellos fuera del colegio, desde adentro hay una mejoría.*  
*(MF.F)*

De tal forma, cabe repensar en Aravena (2003) que referencia a Halbwachs (1994) que la comprensión acerca que las formas de conciencia compartidas, intervienen en las prácticas sociales de los grupos, de esta forma la memoria individual de los participantes, parte de la memoria colectiva que se ha gestado en su familia y la cultura en que interviene, como se evidencia en la siguiente respuesta:

*-(...) mis papas viven en Venezuela, pero ya no viven allá porque allá no hay comida y porque mis abuelitos están acá y en Venezuela hay perros bravos. (N.R)*

*-(...) Desde que era muy niña, ya que, es una tradición de mis ancestros. (MF.A)*

*-(...) Enseñé sobre mi hermosa República de Venezuela, del Estado de Táchira, sus costumbres y cómo hacer arepas venezolanas. (MF.A)*

De esta manera, en los encuentros colectivos realizados en la investigación, se evidencia como en nuestras prácticas se da valor a las historias de vida y a las representaciones materiales, ya que estas últimas conservan una carga personal, familiar y afectiva, en la que materializan sus recuerdos y sirven para dar continuidad a sus historias familiares y sus arraigos culturales. En la actividad denominada Museo de los objetos, los niños y niñas pudieron acceder a esos

significados propios de la memoria de sus padres y transmitían de forma afectiva lo que estos representaban a través de su historia.

De acuerdo con los razonamientos que se han planteado y como lo señala Giménez (2009) a retomar a Halbwachs (sf), la memoria colectiva requiere marcos sociales, es decir que el territorio representa para la memoria colectiva, lo que el cerebro representa para la memoria individual; esto se hace visible en las expresiones:

- (...) *Desde que era muy niña, ya que, es una tradición de mis ancestros. (MF.A)*
- (...) *Desde muy joven porque es una tradición cultural de mi país. (MF.A)*

En este orden de ideas, Giménez (2009) menciona la necesidad de la memoria colectiva en situaciones de migración, o aplicado a nuestro proyecto a escenarios interculturales, debido a que los sujetos conservan recuerdos arraigados que han marcado algún tipo de significación; es así como en el proceso investigo se pudo observar estas situaciones que hacen evidentes estos argumentos

- Enseñé sobre mi hermosa República de Venezuela, del Estado de Táchira, sus costumbres y cómo hacer arepas venezolanas. (MF.R)*

Cabe agregar que este mismo autor habla sobre la idea que la memoria colectiva se aprende y necesita ser activada constantemente, ya que esta se transmite generacionalmente por medio de la socialización, lo que se conoce como tradición, dentro de la memoria colectiva se puede hablar como memoria genealógica o familiar, que en el caso específico de nuestro proceso investigativo es emergente ya que por medio de ella se crean vínculos:

*-Bueno mi relación con Tamara siempre ha sido desde el arte, la proximidad desde el amor, desde el cariño y con este proyecto y estos procesos que hemos adelantado a través del proceso en la escuela también se han estrechado más esos lazos y más esa relación de ella querer hacer lo que hacen los papas, de ella querer desarrollar esas mismas actividades artísticas y hacerlo en familia entonces ha marcado más espacios para disfrutar en familia por medio de la música y el arte. (MF.R)*

Las prácticas y encuentros con niños, padres y docentes incluidas en el trabajo de investigación, hace evidente la relación entre la familia y la memoria colectiva, ya que por medio de ella damos significación a nuestras raíces, a nuestra identidad. Los padres de familia imprimen sus emociones en cada encuentro, se valora, se dignifica, tiene cabida en cada uno de los individuos; en nuestro caso el recordar fue significativo y empoderado, es revivir su infancia

*-(..).saber que lo que se enseña es desde la experiencia, desde lo que se sabe, desde el saber propio ( MF.R)*

*-(...) y desde la parte de creación de un material audiovisual, donde los niños participan y han disfrutado de una experiencia maravillosa, para ellos va a quedar en el registro de su infancia y estoy muy tranquila, muy orgullosa muy contenta de haber podido aportar a este aporte en el proyecto. (MF.R)*

*-Yo aprendí esta actividad desde que era muy niña, ya que, hace parte de mi diario vivir y por eso lo comparto con el que esté dispuesto a aprender. (MF.R)*

Analizar las respuestas dadas en las entrevistas, sobre los saberes llevados al aula confirma la importancia de la familia en los procesos de identidad, y de la memoria colectiva

como un legado desde lo material e inmaterial, desde sus antepasados. Además de esto se hace evidente los cambios en los imaginarios de los padres de familia y los niños con respecto a la escuela y el rol docente, dando cabida en un espacio enriquecido de saberes y socialización

*-(...) porque siento que ha sido responsabilidad como padres teniendo ese saber en el arte ayudar, contribuir desde nuestra experiencia en adelantar proceso que tienen más que ver con este tema del arte en el aula como medio de socialización (MF.R).*

*-(...) quisiera que mi papa viniera a mi salón para jugar conmigo. (N.R)*

*-(...) Compartir este saber con los docentes ha sido también enriquecedor porque desde su práctica diaria aprendemos de ellos y nos damos cuenta que los docentes tienen una gran disposición para adquirir esos saberes que no dominan y esa disposición es muy valiosa porque es la que hace que a través del amor hayan buenos proceso y buenos resultados con los niños. (MF.R)*

Cabe agregar, la percepción de las maestras que acompañaron nuestra propuesta investigativa quienes reconocen el impacto que ha tenido en la escuela, al integrar los saberes de los padres al aula, comprometiéndose en los procesos educativos de sus hijos y en su papel como primeros formadores

*-(... ) y lo que busca es reconocer los saberes de las familias y apropiarlos a las actividades que se trabajan el aula, logrando así acercar a los papitos a la escuela ( AE.R)*

Finalmente, más allá de valorar el papel de la memoria en la construcción identitaria, es importante resaltar que el proyecto generó representaciones materiales de las actividades en el

aula, de tal forma que a nivel colectivo surgen nuevas memorias, materializadas en la sistematización de las experiencias, fotografías y videos captados en las diferentes actividades metodológicas y que representan para los participantes, como dice una de las madres, experiencias maravillosas que los hacen sentir orgullosos de sus aportes al colectivo.

*-Bueno mi aporte en este proyecto ha sido desde la parte musical, porque somos cantantes, músicos, docentes de música y hemos trabajado con niños también y entonces mi aporte ha sido desde la parte musical y desde la parte de creación de un material audiovisual, donde los niños participan y han disfrutado de una experiencia maravillosa, para ellos va a quedar en el registro de su infancia y estoy muy tranquila, muy orgullosa muy contenta de haber podido aportar a este proyecto. (MF.R)*

## **6 RESIGNIFICANDO LA LABOR DE EDUCAR: el sentir de las maestras-investigadoras**

A través del tiempo cada maestro ha escrito su historia de vida personal y profesional desde una perspectiva social diferente, ya que su labor pedagógica ha estado permeada por los imaginarios, concepciones, demandas e intereses propios del contexto social, político, cultural y educativo del que hace parte. Situación que en nuestro rol como maestras-investigadoras vivenciamos, ya que el desarrollo del proyecto de aula en que se enmarco esta investigación, nos permitió co-construir y reconstruir nuestra identidad profesional, en la medida que visibilizamos nuevas formas de participar en los contextos educativos, a través de la reflexión sobre la forma de ser maestro, de hacer escuela y de producir saber pedagógico.

El diseño y ejecución del proyecto *Quién soy, quién eres, juntos construimos saberes* surgió desde la necesidad de develar cómo se construyen los procesos identitarios en la educación inicial, a partir del reconocimiento de los niños, las niñas y sus familias como actores del contexto escolar, que poseen actitudes y saberes, los cuales pueden ser explorados y trabajados para su desarrollo multidimensional. Este redescubrimiento de sus costumbres, valores, creencias y talentos, nos llevó no solo a valorar y aprovechar la diversidad para crear experiencias significativas, sino también, a repensar las prácticas pedagógicas desde nuestro rol como maestras de ciclo inicial.

En esta medida, las reflexiones realizadas, los cambios de actitud, las maneras de ver y proponer las prácticas educativas de las cuatro maestras-investigadoras que participamos activamente en el desarrollo de este proyecto, permitió develar cómo se vio afectada nuestra identidad personal, laboral y profesional con la implementación de esta experiencia investigativa.

Desde este punto de vista, queremos compartir los sentires, emociones, afectos que nos permitieron soñar, describir, diseñar y orientar nuevos procesos formativos, lo que favoreció la creación de un panorama educativo distinto y una nueva forma de ver y concebir la labor docente.

### **6.1 La experiencia en el Rafael Núñez IED**

Comprender la educación desde la mirada de la identidad, nos ofrece la oportunidad de indagar en la constitución más interna del estudiante, es decir reconocer cuál es su configuración antes de llegar a la escuela y a partir de esto emprender propuestas desde sus intereses; además acercarse a la familia, da la entrada a la comprensión de la diversidad cultural, que en un contexto escolar como el nuestro se tiende a invisibilizar por ser el docente, quien desde sus creencias y

relaciones de poder dictamine el rumbo de la educación. Por tal motivo este proyecto es el inicio de un trabajo para emancipar las prácticas docentes desde los resultados de la investigación, y además de vislumbrar la infancia desde sus capacidades de agencia en los espacios en los que se interrelaciona.

Por otro lado, la ejecución del proyecto desacomodo a nivel personal muchas de las creencias con las que como maestra llegue al aula, cuando se da valor a cada persona desde sus posibilidades y se le reconoce como parte fundamental del proceso educativo, las ganancias se reflejan no solo a nivel cognitivo, las múltiples sonrisas y la fraternidad que se reflejaba en el grupo, da la posibilidad de que la escuela sea ese espacio donde se aprende y se puede ser feliz.

## **6.2 La experiencia en el Federico García Lorca IED**

En la comunidad Lorquiana la ejecución del proyecto de aula *Quien soy, quien eres juntos construimos saberes* tuvo una gran acogida desde su origen, en la medida que niños, niñas, padres y maestros externos fueron motivados a participar en el contexto escolar desde sus talentos, saberes cotidianos y tradiciones colectivas.

El proyecto se convirtió en un escenario formativo tanto para niños, niñas, como para padres y maestros, en tanto se han consolidado relaciones interpersonales, se fortalecieron canales de comunicación entre el hogar y la escuela, se potenciaron capacidades y se exploraron nuevas estrategias pedagógicas para construir saberes a partir del dialogo y el intercambio de experiencias entre adultos y niños.

A través de la cultura del afecto, caracterizada por la disposición de un ambiente cargado de respeto, seguridad y calidad humana, se promovió en cada niño y niña el desarrollo del auto-concepto, la personalidad, la autoestima, la autonomía; al valorar sus habilidades, sus cualidades, sus talentos, sus saberes cotidianos, su lenguaje y formas particulares de expresión.

De acuerdo con lo anterior, desde mi quehacer puedo decir que la condición del maestro como sujeto liberado permite soñar con un nuevo panorama educativo, en tanto la labor docente se encamina en reflexionar, diseñar y orientar procesos formativos, a través de la generación de estrategias pedagógicas que aporten diferentes alternativas para construir saberes y participar en la realidad desde las distintas posibilidades de cada sujeto.

Resulta fundamental que cada maestro empiece a reflexionar sobre su quehacer pedagógico y valorar su labor en la sociedad, al comprender que al aprender nosotros mismos como *maestros profesionales intelectuales*, empezamos a construir caminos educativos cargados de creatividad, encuentro cultural, cambio, transformación y valoración de las diferentes formas de compartir y construir conocimiento.

### **6.3 Las vivencias del IED San Carlos**

Pensar en las actuales dinámicas pedagógicas del colegio San Carlos en la educación inicial, me lleva a una visión anterior, en la que la escuela era concebida como un espacio académico, en el que se hacía énfasis en procesos cognitivos y se le restaba importancia al componente personal-social de cada niño. Sin embargo, al poner en marcha el proyecto de aula diseñado para esta investigación, se enriquecieron los procesos formativos de la institución, al empoderarme de esta propuesta y empezar a cambiar los imaginarios de la comunidad educativa,

con respecto a las formas de aprender en las edades tempranas, en un entorno social y natural en el que es fundamental la participación de las familias en este proceso.

En primer lugar, desde los directivos docentes, el proyecto permitió resaltar la importancia de prácticas pensadas desde lo cultural. Al poner en marcha el diseño de la propuesta, los padres se sintieron reconocidos al saber que en el aula de clase siempre habrá espacio para ellos, para valorar sus saberes y hacer parte esencial del aprendizaje de sus hijos.

Cambiar las prácticas tradicionales me significó, repensarme y reflexionar acerca de lo que es ser adulto y ser niño, saber que detrás de ellos hay un mundo por descubrir, al reconocerlos como actores principales de la institución educativa como constructora de sueños. Al pensar en un punto de encuentro entre la práctica educativa crítica y la diversidad, se logró dar la voz a los estudiantes, al reconocer al sujeto desde la heterogeneidad, desde eso que los hace únicos, valiosos e irrepetibles y fortalecer así los procesos escolares.

Desde mi quehacer pedagógico ahora veo la escuela como un espacio de encuentros, en el que puedo resignificar mis prácticas pedagógicas, al pensarlas desde las necesidades e intereses de los niños y las niñas, humanizando la educación para generar pequeñas revoluciones desde el aula, haciendo de mi rol docente un motor transformador de realidades, en tanto valoro y doy significado a las diversas formas en que los estudiantes se reconocen como sujetos sociales.

#### **6.4 La visión Fleminista**

El hacer parte de este grupo de investigación, en el que hemos podido reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico, visibilizar los talentos, habilidades y saberes de los estudiantes y sus familias; reconocer otras posibilidades que facilitan experiencias significativas en el aula y

realizar un trabajo cooperativo, no solo con padres y madres, sino también con otras maestras que quisieron hacerse partícipes de este proceso; ha posibilitado transformar mis maneras de ver, ser y actuar en mi entorno familiar, escolar y social.

La investigación se convirtió en una herramienta fundamental, que me permitió describir y analizar la realidad del contexto en el que me desenvuelvo, comparándola con unos referentes teóricos, lo que favoreció la construcción de una actitud crítica y propositiva, la cual contribuyó a mejorar mi rol pedagógico y a reconocermé como un sujeto con nuevas posibilidades de cuestionarme, movilizarme e incursionar en nuevas experiencias académicas, sociales y culturales.

El hecho de pensar la práctica de otro modo, ha garantizado cambios educativos en el grupo en el que se desarrolló el proyecto y transformó mi identidad profesional, pues ya no me veo como poseedora de un saber y una experiencia, sino que a partir de la investigación, logré posicionarme como una maestra con un pensamiento crítico, propositivo, capaz de asumir posturas en una sociedad cambiante compleja, multicultural y diversa, donde se requieren discursos y prácticas que rompan con los procesos de estandarización y prácticas tradicionales.

## **7 CONCLUSIONES Y APORTES**

Abordar las infancias y los procesos de construcción identitaria como objeto de estudio, se convirtió en una oportunidad en el campo educativo, en la medida que se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas, se comprende la escuela como una institución social promotora de espacios participativos y democráticos; en donde se da lugar a las voces de los niños y las niñas, se resalta la importancia de las familias dentro del proceso formativo como los primeros constructores de procesos culturales e identitarios, y se contemplan diversos marcos de comprensión para abordar el tejido social del que se hace parte.

La implementación de este proyecto investigativo en las cuatro instituciones educativas objeto de estudio, tuvo impacto en el componente social, el contexto institucional, en la práctica pedagógica y el componente teórico.

Desde el componente social, es importante resaltar que la vinculación al proyecto de los actores del contexto educativo, permitió tener una comprensión más amplia frente a las distintas categorías relacionadas con la identidad, ya que el factor social está presente como elemento transversal en los estudios que se relacionan con el ser humano.

En este sentido, se empezaron a desacomodar comprensiones que a nivel institucional existían sobre la vinculación de la familia en las actividades del aula. Inicialmente desde nuestro sentir como docentes, coincidíamos en la falta de corresponsabilidad de los padres y madres en los procesos educativos; pero de otra parte surgía una tensión al observarse que la relación familia-escuela, se limitaba a espacios institucionales como entrega de informes, talleres de padres o citas específicas entre otros. Además, se percibía un imaginario por parte de

algunas instituciones de que los padres eran conflictivos, por lo que en un principio se tuvo que gestionar ante las directivas la autorización del ingreso de ellos a las aulas de clase.

La participación de las familias otorgó aportes desde dos perspectivas, inicialmente porque su vinculación al proyecto cambio en las maestras algunos de sus imaginarios frente a la corresponsabilidad de estos en los procesos formativos, debido a que se notaban interesados y comprometidos con las actividades realizadas, incluso fueron propositivos al generar acciones de cooperación, evidenciadas en los encuentros colectivos como cierre del proyecto.

De igual forma, las relaciones dialógicas entabladas con la familia permitieron acceder a sus historias de vida, elemento esencial que conforma las formas de actuar en el contexto desde sus saberes, tradiciones, valores, costumbres, creencias y narrativas, y que además se convierten en los primeros referentes de identidad en la infancia para acceder a las dinámicas del mundo social. Integrar y dar valor a los saberes propios de cada familia en el aula, da un nuevo sentido a las practicas pedagógicas, donde el respeto por las distintas manifestaciones culturales propias de cada grupo familiar, representa para los niños y niñas una transición armónica entre las relaciones que han establecido en su contexto familiar y los nuevos retos de interacción que afrontan en la vida escolar, en la que también se gesta la construcción identitaria.

A través de la implementación del proyecto se pudo observar como el contexto familiar se convierte en el primer referente identitario para el niño, en la medida que en este escenario se entretejen relaciones de poder, afectivas, generacionales, pautas de crianza, formas de comunicación y de interacción propias de un espacio y tiempo histórico-social; elementos que interviene en la construcción del auto-concepto y por consiguiente en la forma de expresar los rasgos culturales interiorizados.

En relación a la participación de los niños y niñas, su inclusión en la propuesta metodológica nace de la necesidad de establecer su capacidad de agencia en los procesos sociales, es decir, poder reconocer lo que piensan respecto al mundo desde sus diferentes dimensiones, debido a que tradicionalmente es la visión del adulto la que ha permeado los discursos relacionados con la infancia.

Desde lo anterior, era necesario acceder a lo que los niños y niñas querían comunicar, tarea que resultó compleja al considerar que el lenguaje verbal en estas edades se desarrolla paulatinamente en su contexto cotidiano, y que para expresarse usan frases cortas o en algunos casos su pronunciación no es clara. Así mismo, en las edades tempranas la configuración del código escrito se empieza a construir, por lo cual la participación de los niños y niñas es minimizada muchas veces por el adulto, en tanto los infantes no comunican o expresan sus saberes desde el código lingüístico establecido.

Bajo esta mirada, el rol de maestras-investigadoras, nos permitió tener una relación constante con la población infantil, lo cual facilitó la comprensión del lenguaje oral y la posibilidad de acceder a sus diálogos en otras actividades de la dinámica escolar, como el juego libre, el recreo, el ingreso al colegio, entre otros. Además, se dio valor a otras formas de expresión propias de los niños como las representaciones gráficas, el lenguaje gestual y corporal.

La importancia de comprender estos lenguajes, posibilita la participación de los niños y niñas como sujetos políticos, al determinar que sus saberes e intereses son importantes dentro del núcleo social, aspecto fundamental cuando se busca comprender su identidad y cómo ésta influye en las formas de socialización que se dan en la escuela. De acuerdo con esto, los niños y niñas muestran que su identidad se transforma mediante la participación activa en el contexto escolar, al

observarse como se apropian de aquellas características o comportamientos particulares que les llama la atención del otro. En virtud de ello, el niño emprende un proceso de construcción, co-construcción y reconstrucción de su identidad, es decir emprenden un desarrollo dinámico en el que emergen la imitación y la identificación en las actividades compartidas. Göncü, (1999).

El reconocimiento de los niños y las niñas como protagonistas de su proceso de formación, hace que las practicas pedagógicas de la escuela se empiecen a replantear, en la medida que las relaciones de saber se pueden generar desde las posibilidades y saberes culturales, familiares, sociales que poseen los niños y las niñas, en donde se generen relaciones intersubjetivas que den lugar a la manera particular de comprender el mundo, a las diversas formas de expresión y relacionarse con los otros, al reconocimiento de los diferentes estilos de aprender y a la valoración de los logros alcanzados, lo cual permite que se construya una identidad que pone en juego las motivaciones, los sentimientos, las expectativas, las necesidades y los saberes construidos.

Desde esta mirada es importante resaltar que las formas de socialización de los niños con los padres y con las docentes, se configuran desde diferentes lenguajes y formas de ser, de esta manera se da la entrada al género como categoría emergente, en cuanto define el modo de relacionarse con el otro. Categoría que podría abordarse en profundidad en posteriores estudios, al tener en cuenta la importancia de repensar la infancia desde sus posibilidades de acción como sujetos políticos, en la medida que la visión adulto-céntrica ha permeado los estudios, las investigaciones, las conceptualizaciones, las políticas y las practicas relacionadas con la población infantil.

En esta medida, reconocer a los niños, las niñas y sus familias en nuestro proyecto como agentes de construcción identitaria, y valorar las expresiones culturales y saberes colectivos como parte fundamental de los procesos formativos que se desarrollan en el contexto escolar, demuestra que la escuela es un espacio socializador, que debe fortalecer el respeto por la diversidad dentro de las relaciones de convivencia, para dar libertad a las diferentes formas de ser y participar.

En cuanto al contexto institucional, fortalecimos los canales de comunicación de cada institución educativa, al concebir la escuela como un espacio inclusivo, transformador y abierto a todos los actores de la comunidad, que desacomoda los discursos legitimados socialmente alrededor de las formas de ver y pensar al niño, la familia y la escuela. La necesidad de implementar proyectos pedagógicos que cambien los imaginarios sobre las relaciones que se establecen en el escenario escolar, permite contemplar a todos los miembros de la comunidad educativa como constructores de nuevas formas de interacción, en donde se comparten saberes y se da respuesta a las necesidades de cambio del contexto, a partir del empoderamiento de padres, madres, maestros, directivos, niños y niñas de educación inicial.

En el proyecto de aula *Quién soy, quién eres, juntos construimos saberes*, permitió que todos los actores involucrados comprendieran la escuela como un espacio diferente, creativo, de equidad, en tanto se da lugar a la participación colectiva e individual desde las posibilidades de cada participante, lo cual generó motivación, al encontrar un ambiente dinámico e innovador desde el reconocimiento de lo diverso y la visibilización de las formas de ver y comprender el mundo.

Por medio de este proyecto, se re-significo el sentido de la escuela, con el fin de abordar esta práctica como un proceso critico-reflexivo, al observar a los niños y niñas desde todas sus dimensiones, es decir, una práctica que no solo se preocupara por cultivar la dimensión cognitiva, sino por comprender la escuela a nivel social, cultural, afectivo, con la intención de vislumbrar las particularidades de cada sujeto.

Es así, que asumir el rol docente desde la reflexividad, lleva a una transformación de la educación, al cambiar algunos imaginarios que los padres tenían respecto a lo que se hacía en la escuela, producto de prácticas pedagógicas inamovibles que se han configurado desde la educación tradicional. De esta manera, desde el abordaje de la investigación acción se buscó resolver problemas cotidianos e inmediatos y transformar las propias prácticas, al tener en cuenta las necesidades de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva implementamos un proyecto pedagógico en donde se indagó por la realidad social de los actores, sus necesidades e intereses, en articulación con el horizonte institucional de los cuatro colegios objeto de estudio.

Desde este proyecto, se cambia la posición del docente, quien se desliga de las relaciones tradicionales de poder y saber, al reconocer que el otro posee saberes valiosos propios de su configuración social, y que esos saberes colectivos se articulan en el funcionamiento de la sociedad. De esta forma, el maestro se acerca al estudiante como mediador entre los objetivos institucionales, el saber académico y lo que el niño ha apropiado de su contexto socio-cultural, al darle participación activa en su proceso formativo desde sus posibilidades.

Este tipo de prácticas más allá de visibilizar al otro, buscan que éste se posicione y sea protagonista en su desarrollo, mientras transforma su entorno social desde el actuar colectivo, en otras palabras, define su accionar en correlación con el otro. De este modo la investigación

realizada desde una perspectiva socio-crítica, facilitó que la práctica pedagógica de las cuatro instituciones apuntara no solo a la apropiación de conocimientos, sino que fuera el punto de partida para abordar algunas situaciones problemáticas propias del contexto escolar, como la falta de canales de comunicación asertivos, con el fin de proponer acciones colectivas que garanticen el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Cabe señalar que, el docente no solo debe acudir a la reflexión de su práctica pedagógica, sino que además debe indagar, investigar y reconocer constantemente otros tipos de experiencias educativas que le permitan ampliar sus marcos de referencia, con la intención de plantear alternativas de cambio, acorde a los requerimientos propios de la realidad en la que interactúa.

En este componente institucional, se destaca la participación en el proyecto de otros docentes que se vincularon a partir de las experiencias compartidas en el contexto escolar, lo cual permitió realizar un trabajo colaborativo, donde cada uno podía enriquecer la propuesta desde sus saberes y formas de ser, hecho que causó un impacto significativo tanto a nivel individual como colectivo.

En este sentido, las maestras participantes en el proyecto reconocieron la relevancia de estas prácticas en la escuela, ya que evidenciaron cambios significativos en las relaciones dialógicas entre los niños, sus padres y con las mismas docentes. Se manifestó por parte de algunas de ellas la importancia que estos proyectos se institucionalicen para que estas prácticas tengan transcendencia generacional, cultural y social.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las dinámicas educativas lograran transformarse solo en la medida que el maestro se conciba como un agente dinamizador del

cambio, al estudiar las condiciones en que se desarrolla un proceso formativo, velando por reunir la información necesaria sobre aspectos culturales, familiares, económicos y sociales (factores asociados), que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; de esta manera se comprenden las necesidades particulares y se interviene del modo más pertinente en los procesos formativos, al tiempo que se respetan y valoran las diferentes formas de ser y participar en la realidad.

En relación con la práctica pedagógica desde el rol de maestras-investigadoras nos empoderamos en el campo educativo, al reflexionar sobre el contexto sociocultural y a partir de ello generar una propuesta innovadora enmarcada en el diseño y ejecución del proyecto de aula desarrollado en las cuatro instituciones educativas. A través de esta apuesta se contempló el proceso educativo desde una mirada crítica, al lograr que el paso del estudiante por las aulas de clase fuera una experiencia enriquecedora y gratificante, a partir de actividades enfocadas en desarrollar el sentido de pertenencia y autonomía, que le permitan al estudiante definirse y redefinirse en relación a su contexto social.

Cambiar los paradigmas que envuelve el rol del maestro en el ámbito educativo no es una tarea fácil, implica empoderarse de las prácticas pedagógicas y pensar en las diversas formas de ser niño y niña, es decir en la existencia de múltiples infancias, que den emergencia a interacciones en el aula más allá de lo establecido socialmente, lo cual puede trascender en el ámbito educativo, a partir de la conformación de colectivos docentes que den apertura a reflexiones y aportes teóricos alrededor de la interrelación entre educación, cultura e identidad.

Desde un pensamiento reflexivo y por medio de nuestro trabajo investigativo reconocemos que el papel del docente es el de crear, modificar y cambiar ideologías, teorías y

prácticas en el proceso del discurso educativo, al aprovechar los recursos humanos y físicos, en busca de posibilidades para generar opciones de transformación de las practicas a través de la investigación en los procesos educativos y formativos, al buscar un impacto en la calidad de vida de los actores en los diferentes contextos.

Ahora bien, desde el componente teórico, este estudio permite reafirmar que la familia, la cultura y los colectivos sociales son factores transversales en la construcción de identidad en educación inicial, en la medida que los tres están presentes en las interacciones cotidianas, al conformar un tejido de significados tanto a nivel individual como colectivo, en tanto se contempla la identidad como una categoría de análisis que invita a tener una mirada más amplia con relación a las practicas pedagógicas desde la perspectiva de los niños y las niñas como protagonistas de su aprendizaje en el marco del intercambio de saberes. Este proyecto investigativo resignificó la categoría de identidad, al contemplarla como un campo de estudio abierto y dinámico en el cual convergen múltiples factores a nivel social, cultural, familiar y educativo que sustentan las bases de una formación desde la óptica de la diversidad.

De acuerdo con lo anterior, educar en la interculturalidad se convierte en un reto para el contexto escolar, ya que requiere tener en cuenta las particularidades de cada sujeto, sus identidades, los intereses y sus procesos de aprehensión del contexto socio-cultural al que pertenece. En la medida que los niños y niñas se integran a nuevos escenarios de socialización como la escuela, el maestro debe propender por brindar experiencias pedagógicas que den lugar a una mediación entre la identidad familiar y las nuevas identidades con las que el niño se enfrenta.

## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alzate, M.V. (2001). *El “descubrimiento” de la infancia*. Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia. Papiro.
- Aravena, A. (2003). *El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche*. Estudios atacameños, (26), 89-96.
- Arias, L., & Fayad, J. (2004). *Reconocimiento de la niñez, Cali 1890–1930, instituciones, subjetividad, vida cotidiana*. Universidad del Valle, Colombia.
- Ariès, P. (1986). *La infancia*. Revista de educación (281), 5-17.
- Bartolomé, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* Vol.(149). Ministerio de Educación.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* Vol. ( 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, I. C. (2017). *Aproximaciones a la categoría de subjetividad en clave sociológica desde las perspectivas de Danilo Martuccelli y Hugo Zemelman*. Universidad de Manizales. CINDE
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España. Siglo XXI editores.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales* Vol. (176). Grupo Planeta (GBS).

- Castellanos, G., Grueso, D. I., & Rodríguez, M. (Eds.). (2010). *Identidad, Cultura y Política: Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. H. Cámara de Diputados, LXI Legislatura.
- Cavagnoud, R., & de Suremain, C., & La Riva González, P. (2013). Introducción. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), 323-332.
- De Mause, L., & Martínez, M. D. L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- De Zan, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos*, (16), 41-67.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Editorial la Piqueta.
- Gilberto Giménez, 1998 [bibliociég UNAM]. (2013, abril, 17). Gilberto Giménez. Identidad. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6WlQV1R4wjM>
- Giménez, G. (2004). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32.
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación, una pedagogía para la oposición*.
- Göncü, A. (Ed.). (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.

González, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Ciencias Humanas*, (37) 12.

González, M. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y MEMORIA*, (9), 275-311.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

Greenfield, P., & Suzuki, L. (1998). Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones Parentales Educativas, Pediátricas y de Salud Mental. *Irving E. Siegel, K. Ann Renninger, Handbook of Child Psychology, New York, Wiley*, 1059-1082.

Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia* (No. 301.86 G9851f Ej. 1 025369). Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F. Mc Graw Hill.

Jaramillo, L. (2007). Zona próxima. *Concepción de infancia*.

León, E., & Zemelman, H. (1993). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (Vol. 14). Anthropos Editorial.

Luna, R. B. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases historia*, (2), 2.

- Mejía, M. (2007). Educación (es) en la (s) globalización (es): entre el pensamiento único y la nueva crítica. Recuperado de <http://repositorio.uch.edu.pe/handle/uch/38>
- Melucci, A. (1982). Sobre la identidad. *La Invezione del Presente. Movimenti*.
- Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(1).
- Mendoza, J. (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: la identidad. *Revista Casa del Tiempo*, 2(17), 59-68.
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Naciones Unidas (2005). *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (14), 106-111.
- Najmanovich, D. (2008). Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos. *Recuperado el*, 1(10), 10.
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. *Familias, cambios y estrategias*, 145-159.

- Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad, educación*. Buenos Aires: Espacio editorial. Liceo “Mis Primeros Trazos”. (s.f.)
- Pérez (2016). El papel de la educación en el posconflicto”. *Revista Semana*, Edición 49. Colombia.
- Pérez-Taylor, R. (2003) Memoria colectiva, identidad y patrimonio cultural. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/282545095/Memoria-colectiva-identidad-y-patrimonio-cultural-Rafael-Pe-rez-Taylor>
- Restrepo, E. (2006). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5(1), 24.
- Rogoff, B. (1990) Aprendizaje en el pensamiento: desarrollo cognitivo en el contexto social. *Nueva York, Oxford University Press*.
- Sánchez, J. (2004). Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia. Recuperado de [http://digitalrepository.unm.edu/abya\\_yala/256](http://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/256)
- Suárez, A. (2010). *Construcción de memoria colectiva a través de la música. La experiencia del Movimiento de las Madres de Plaza de Mayo*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Swadener, B. B., & Lubeck, S. (1995). *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk*. SUNY Press.
- Tique, L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. *Revista Silogismo. Más que conceptos*, (10).

Torres Carrillo, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad: Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, (30), 51-74.

Touraine, A. (1993). Crítica de la modernidad, trad. M. Fernández Alonso de Armiño, Madrid, *Temas de Hoy*.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político epistémicos en marcha*. Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas. Buenos Aires: Editora La Crujía.

Ytarte, R. (2007) ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*. España.

Ytarte, R. (2008) ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 161-162.

## **9 ANEXOS**

### **9.1 Anexo N° 1**

Ejemplo de formato para registro de observación:

#### **DIARIO DE CAMPO**

**LUGAR:** I.E.D Federico García Lorca

**GRUPO:** Transición

**FECHA:** febrero 24 de 2017

**ETAPA DE LA PROPUESTA:**

Exploración (x) Diseño y Creación ( ) Encuentros Colectivos ( )

**RELACIÓN** Relación del niño consigo mismo ( x )

**OBSERVADA:** Relación del niño con los demás ( )

Relación del niño con el entorno ( )

**ACTIVIDAD:** Reconocimiento de sí mismo, identificación de gustos e intereses.

**DOCENTE:** Nancy Fetecua Acevedo

OBSERVACIÓN	COMENTARIOS
<p><i>En un primer momento, a partir de una ronda y la pregunta ¿a quién me parezco?, los niños y las niñas fueron motivados a participar y dialogar sobre sus gustos y afinidades con los padres.</i></p> <p><i>Holly participa diciendo: “me parezco a mi mamá porque tenemos crespos y la misma sonrisa”.</i></p> <p><i>Darwin dice: “me parezco a mi papá porque él tiene una moto roja de verdad y yo tengo una moto roja de juguete”.</i></p> <p><i>Edwin comenta; “yo creo que mi papá y yo nos parecemos mucho, porque nos gustan las mismas cosas y la misma clase de ropa, él y yo nos vestimos igual”.</i></p> <p><i>Estefanny menciona; “yo me parezco a mi papá en la piel”, comentario al que Brayan interviene diciendo; “nooo, ella no se puede parecer al papá porque es niña, ella se parece a la mamá”.</i></p> <p><i>Loreyne añade a la conversación; “yo me parezco a mi mamá en los ojos”. Reichel comenta; “yo me la paso en casa con mi mamá y no puedo ver a mi papá porque mi mamá lo sacó de la casa”.</i></p> <p><i>En un segundo momento, motivo a los niños a escuchar la narración del cuento “Horrible Melena” de Geral rose.</i></p> <p><i>Durante la actividad Loreyne interviene diciendo “uy, si vieron ese Jabalí usando labial, que risa”. Más adelante Julián comenta “ese león no le gusta ningún peinado, yo creo que se ve mejor después de mojar su melena en el lodo”. Al terminar el cuento el grupo en general manifiesta que les gustó que el león después de estar triste, pudiera disfrutar de la fiesta con su melena. En medio de la conversación le pregunto a los niños y niñas, que si ellos fueran invitados a esa fiesta, ¿cómo irían?, ¿cómo se vestirían?, ¿se cambiarían el peinado cómo el león?</i></p> <p><i>Holly responde; “yo iría con estas moñas, porque así me veo bien”, Edwin dice; “yo me pondría otra ropa”, Sara interviene diciendo “yo iría a esa fiesta con este uniforme, porque me gusta”.</i></p> <p><i>Más adelante, a partir del interrogante ¿qué es lo que más te gusta del lugar dónde vives?, los niños y niñas se animan a narrar sus experiencias.</i></p> <p><i>Sara dice; “me gusta que por aquí se ven muchos animalitos”.</i></p> <p><i>Erick menciona, “a mí me gusta salir al parque”</i></p> <p><i>Edwin dice, “a mí a veces no me gusta que la gente cuando hacen</i></p>	<p><i>-La mayoría de niños y niñas manifestaron una afinidad con sus padres desde la perspectiva del aspecto físico, una minoría del grupo entabló un dialogo de los parecidos con sus padres desde la perspectiva de los gustos o intereses por los comportamientos o actividades que realizan los padres.</i></p> <p><i>-Algunos niños y niñas en sus intervenciones develan los imaginarios sociales que están construyendo alrededor de los roles que debe tener el hombre y la mujer, o el “deber ser” de éstos. Por ejemplo, cuando uno de los niños comenta que si uno es niña solo se puede parecer a la mamá, o que no se puede jugar a las muñecas si se es niño. O cuando una de las niñas resalta que los hombres no deben usar labial.</i></p> <p><i>- Se percibe que el grupo en general manifiesta sentirse a gusto con su apariencia y forma de ser, se muestran seguros al momento de entablar un diálogo alrededor del tema auto concepto.</i></p> <p><i>-Los niños y niñas que compartieron sus experiencias sobre su lugar de vivienda, (barrio), se mostraron motivados por narrar lo que hacen cuando no están en el colegio. Las actividades relacionadas con el deporte y el trabajo del campo, como</i></p>

<p><i>fila, no respetan, se colan”.</i></p> <p><i>Posterior al dialogo colectivo alrededor de los gustos, intereses y características físicas y sociales, invito a los niños a representarse gráficamente, para luego compartir su creación ante todo el grupo.</i></p>	<p><i>cuidar las plantas o los animales, les llaman la atención. Una niña comenta que le gustan las clases de pintura que recibe después de estar en el colegio.</i></p>
---	--

## 9.2 Anexo N° 2

Ejemplo del formato de la encuesta aplicada a los padres de familia.

### ENCUESTA

Estimados padres de familia, durante este año escolar se desarrollará un proyecto de aula llamado; *Quien soy, Quien eres, juntos construimos saberes*, a través del cual se reconocerán los saberes cotidianos y culturales de los niños, las niñas y sus familias, al tiempo que se explora y aprende del entorno social y natural. Para continuar con esta labor de construcción de aprendizajes, es de gran valor para nosotros conocer un poco más de cerca sus gustos, sus intereses y las actividades que ustedes realizan en familia, ya que esta información nos ayudará a trabajar de manera integral en el proceso formativo de sus hijos e hijas.

A continuación, los invitamos a dedicar parte de su tiempo para responder la siguiente encuesta.

Les agradecemos contestar con la mayor sinceridad posible.

Marque con una "x" la opción de respuesta que desea.

## CONTEXTO FAMILIAR

### 1. Su familia está conformada por:

Padre, madre e hijos

Madre e hijos

Padre e hijos(as)

Madre, abuelos, hijos

Otro,

¿Cuál? \_\_\_\_\_

### 2. Escriba el lugar de procedencia de:

Padre: \_\_\_\_\_

Hijos: \_\_\_\_\_

Madre: \_\_\_\_\_

Abuelos: \_\_\_\_\_

Otro cuidador: \_\_\_\_\_

### 3. Si su lugar de procedencia es diferente de la ciudad de Bogotá, marque con una

"x" la razón por la que abandonó su lugar de origen.

Por Desplazamiento

Motivos familiares

Por nuevas oportunidades

Otro,

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**4. En los tiempos libres en los que usted se encuentra en su casa; ¿Qué prefiere hacer?**

Ver televisión  Salir al parque  Conversar

Jugar en familia  Descansar  Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. ¿En su familia tienen algunas costumbres o tradiciones culturales que usted quiere que sus hijos e hijas aprendan?**

Si  No

¿Cuál? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**5. ¿Considera que es necesario que sus hijos e hijas hablen en familia sobre temas personales y del colegio?**

Si  No  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**7. Cuando salen a comer en familia, la comida la elige...**

La madre  El padre

Los niños  Otro

## CONTEXTO CULTURAL

### 1. ¿Los fines de semana que le gusta hacer con sus hijos e hijas?

Visitar un familiar

Ir al parque

Ir a cine

Ir a la biblioteca

Otro

¿Cuál? \_\_\_\_\_

### 2. ¿A usted le gusta leer en familia?

Si

No

¿Por qué “si” o por qué “no”? \_\_\_\_\_

### Si marcó como respuesta “si”, ¿Qué tipo de textos leen?

Periódico

Cuentos

Libros informativos

Revistas

Información en Internet

Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

### 3. Si usted tiene celular marque con una “x” para que lo utiliza...

Para llamar

Para ver videos

Para ver noticias

Para jugar

Para escuchar música

Programas

Para consultar las redes sociales

Otros, ¿Cuál?

**4. En el tiempo libre, ¿Sus hijos participan en alguna actividad deportiva o cultural?**

SI

NO

En caso de que su respuesta haya sido “Si”, mencione la actividad en la que participan \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. ¿En los últimos meses usted ha participado en alguna actividad cultural o recreativa?**

Danza

Literatura

Deporte

Teatro

Agricultura

Pintura

Canto

Manualidades

Caminatas ecológicas

Otro

¿Cuáles?

\_\_\_\_\_

<p><b>6. ¿Le gustaría participar en alguna actividad cultural o recreativa?</b></p> <p>SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>
<p><b>7. ¿A qué lugares culturales, deportivos y recreativos de la ciudad le gusta ir?</b></p>
<p><b>8. ¿Conoce en su barrio espacios culturales o deportivos a los que puede asistir?</b></p> <p>SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuáles? _____</p>

### 9.3 Anexo N° 3

Ejemplo de las tres entrevistas aplicadas a padres de familia, maestras, niñas y niños participantes del proyecto de aula diseñado y desarrollado en el marco de esta investigación.

#### 9.3.1 Entrevista semiestructurada para padres participantes del proyecto

*NOMBRE: Erika Muñoz COLEGIO: Rafael Núñez IED*

**1. ¿Qué actitudes, valores o habilidades considera que lo caracterizan?**

*Entre los valores, actitudes y habilidades que considero que me caracterizan, están la del emprendimiento, la iniciativa el emprendimiento, la emotividad, eh, el trabajo en equipo, el liderazgo, la sensibilidad, la música y el arte en general.*

**2. ¿Qué valores, actitudes o habilidades considera usted que caracterizan a su hijo o hija?**

*Creo que Tamara en este caso ha heredado las mismas habilidades y actitudes que las mías y yo le añadiría la capacidad de soñar, la iniciativa el carisma, la capacidad de buscar ser el centro de atención, la capacidad de retener la atención de la gente, de llamar la atención, la autenticidad y el arte también, lo lleva en las venas.*

**3. ¿Conoce usted el nombre del proyecto que se está llevando a cabo en el aula de sus hijos y en qué consiste?**

*Ahyy profe disculpe que el nombre del proyecto no me acuerdo; pero si sé que está enfocado a los saberes traídos de la familia, traídos a la escuela, compartidos con el espacio escolar y de esta forma se nutre el aprendizaje, se nutre las tradiciones, se nutre la cultura local y en este caso nacional porque aquí en Bogotá nos encontramos padres de diferentes partes del país, haciendo que haya una unidad cultural colombiana de acuerdo a los saberes y experiencias de cada familia.*

**4. ¿Este proyecto de aula ha influenciado en su participación como miembro de la comunidad educativa?**

*El proyecto ha influenciado mi participación pues, pues ha dado el espacio, la entrada para que nosotros como padres compartamos nuestros saberes en el arte, desde el arte y la música con los niños porque ha creado los espacios, ha apoyado los proceso que se*

*han llevado con los niños y básicamente es una iniciativa excelente que ha permitido mucho mayor participación de nosotros como padres en el colegio.*

**5. *¿Se siente parte de los procesos educativos de sus hijos?***

*Absolutamente me siento parte de esos procesos educativos de mi Tami en jardín, porque siento que ha sido responsabilidad como padres teniendo ese saber en el arte ayudar, contribuir desde nuestra experiencia en adelantar proceso que tienen más que ver con este tema del arte en el aula como medio de socialización, como medio de desenvolvimiento, de mejor desenvolvimiento, como medio que permite que los niños se encuentren que exploren otro tipo de habilidades y de experiencias que sean beneficiosas para ellos en su aprendizaje y su experiencia en primera infancia.*

**6. *¿Cómo era la relación con sus hijos antes de participar en el proyecto?***

*Bueno mi relación con Tamara siempre ha sido desde el arte, la proximidad desde el amor, desde el cariño y con este proyecto y estos procesos que hemos adelantado a través del proceso en la escuela también se han estrechado más esos lazos y más esa relación de ella querer y hacerlo en familia entonces ha marcado más espacios para disfrutar en familia por medio de la música y el arte. hacer lo que hacen los papas, de ella querer desarrollar esas mismas actividades artísticas*

**7. *¿Considera que a través del proyecto ha cambiado en algo esa relación?***

*Que ha influido y marcado de manera positiva en la relación que tenemos, y además de padres nosotros somos mentores de nuestro hijos, y yo creo que eso se ha establecido*

*mas claramente con el proyecto y de esta forma somos maestros también porque se estrechan las relación desde el hogar y creo que es bonito porque se estrechan las relaciones , hay capacidad de identificarse , de reconocerse como artistas, como seres humanos, como padres e hijos y eso de una u otra forma tiene como consecuencia que se estrechan las relaciones.*

**8. *¿Ha observado algunos cambios en su hijo o hija en sus formas de ser y actuar, con el desarrollo de este proyecto?***

*A mi me ha impactado mucho el desarrollo que ha tenido Tami este año mediante todo el proyecto, porque siento que es una niña respetuosa de su espacio y el de los demás, también es una niña que ha practicado la iniciativa, el liderazgo y que cada vez tiene mayor confianza en si misma, en lo que hace, en lo que sabe hacer y en lo que quiere hacer en la vida.*

**9. *¿Cómo se imaginaba a una maestra de primera infancia y cómo la ve ahora?***

*Bueno la maestra de primera infancia en los colegio públicos, del estado, siempre han sido dadas a mucha conceptualización desde temprana edad y yo nunca he comulgado con eso porque desde los principios de las etapas del desarrollo los niños necesitan trabajar otros tipos de temas en cuanto a motricidad, en cuanto a socialización ,en cuanto a llegar acuerdos de convivencia, en cuanto a establecer su relación entre su espacio personal y el de los demás... más cosas que tienen que ver con su contexto, con su inteligencia social que la conceptualización y el tema cognitivo de conocimientos que a la final van a tener durante el resto de su escolaridad, entonces en primera infancia*

*esa era el enfoque que yo pensaba que tenían las profes, pero después del trabajo con la profe Ángela hemos visto que... y lo que más nos gusta de hecho en la institución es ese concepto artístico de desarrollo social, de desarrollo personal de desarrollo de valores que trabajan con los niños porque eso es lo que ellos necesitan en este momento.*

**10. ¿Cuál ha sido su aporte en las actividades propuestas por el proyecto?**

*Bueno mi aporte en este proyecto ha sido desde la parte musical, porque somos cantantes, músicos, docentes de música y hemos trabajado con niños también y entonces mi aporte ha sido desde la parte musical y desde la parte de creación de un material audiovisual, donde los niños participan y han disfrutado de una experiencia maravillosa, para ellos va a quedar en el registro de su infancia y estoy muy tranquila, muy orgullosa muy contenta de haber podido aportar a esta aporte en el proyecto.*

**11. ¿Considera usted que es fácil enseñar? Considera usted que fue fácil la experiencia de enseñar**

*Enseñar es lo más difícil que hay porque hay que tener total coherencia con lo que uno enseña, saber que lo que se enseña es desde la experiencia, desde lo que se sabe, desde el saber propio y bueno trabajar con niños ha sido una experiencia muy hermosa porque hay mucha entrega, mucho amor, ellos son muy agradecidos y son niños que les gusta, quieren aprender son como esponjitas, entonces la experiencia ha sido muy linda, para nada fácil; pero el amor lo ha hecho fácil también.*

**12. *Cómo le fue con la experiencia de enseñar, cómo se sintió, que le gustó, qué no le gustó***

**13. *¿Qué significó para usted compartir su saber con otros padres de familia?***

*Compartir el saber con otros padres de familia nos ha dado la posibilidad de darnos a conocer dentro de la institución un poco más y bueno compartir como esa solidaridad de tener nuestros hijos en la misma institución y sentir la necesidad de colaborar y apoyar todos esos procesos que en la institución se adelanten.*

**14. *¿Qué significó para usted compartir su saber con los niños y niñas?***

*Como ya lo dije, trabajar con los niños fue muy gratificante por esa entrega y disposición que tienen los niños, porque fue muy bonito compartir con mi hija en esos espacios de la escuela y conocer un poco más sus compañeros.*

**15. *¿Qué significó para usted compartir su saber con los docentes?***

*Compartir este saber con los docentes ha sido también enriquecedor porque desde su práctica diaria aprendemos de ellos y nos damos cuenta que los docentes tienen una gran disposición para adquirir esos saberes que no dominan y esa disposición es muy valiosa porque es la que hace que a través del amor hayan buenos procesos y buenos resultados con los niños.*

**16. ¿En qué momento de su vida llegó el interés por este tema o actividad y cómo lo aprendió?**

*Mi interés por la música lo tengo desde que tengo uso de razón, yo ya desde los ocho años ya sabía que iba a ser en la vida, a que me iba a dedicar lo tenía súper claro y gracias a Dios lo he podido desarrollar desde muy temprana edad, porque también inicie en el colegio, yo busque espacios en el colegio para cantar, para estar en el coro y así como empezar la práctica musical desde joven para poder ir empezando mi carrera.*

**17. ¿Quisiera hacer algún comentario sobre el proyecto de aula realizado en la Institución?**

*Me resta decir como comentario final que este tipo de proyectos deberían adelantarse con mayor frecuencia en todos los grados, tengo un niño en quinto ahora pasa a bachillerato y estas son opciones y posibilidades que se le dan a los niños de estas instituciones públicas distritales, que les brindan opciones de vida, opciones de aprovechar el tiempo, opciones de desarrollar sus gustos y desarrollar un camino desde jóvenes que les permita más adelante les de más posibilidades en su vida, entonces este tipo de proyectos deben adelantarse a mi parecer con mayor frecuencia en todos los grados con muchas, ... así como esta parte fue musical lo podemos hacer con con.. con, o sea teniendo en cuenta todos los saberes de los demás papas y bueno yo estoy muy contenta con todo este proyecto y haber participado en el, les doy gracias por hacerme participe del proyecto y por realizar este tipo de proyectos y que mi hija se vea involucrada y beneficiada.*

### 9.3.2 Entrevista semi-estructurada para maestras participantes del proyecto

*NOMBRE: Mónica Triana      COLEGIO: San Carlos IED*

**1. *¿Conoces el nombre del proyecto de aula que se desarrolla actualmente en los grados de Transición o Jardín, y en que consiste éste?***

*Mmm bueno, el proyecto que se venido implementando en la institución educativa desde la primera infancia pues no lo he aplicado directamente yo, hemos participado con la profe titular de jardín quien nos invitó a nosotros como aula de multigrado ciclo 1 con los niños que hacen parte del programa de inclusión de la institución , el proyecto como tal, entiendo que hace un acercamiento entre familia, un acercamiento en términos de participación de la familia y la escuela en todos lo procesos académicos o de formación de los niños.*

**2. *¿Qué expectativas te generó la implementación de este proyecto de aula?***

*Bueno, pues fue una expectativa positiva en términos de que los niños de mi grupo son niños sordos usuarios de lengua de señas y se involucraron con todas las acciones desde los talleres que realizaron con los padres de familia de jardín en términos de una participación directa, es decir, ellos entraron como los niños del grupo y participaron en las dinámicas que se hicieron desde artes, pintura, dibujo y todos los talleres que se realizaron desde la participación de los padres de familia y la profesora invito una madre de familia de mi grupo con quien hizo un taller para aprender un poco de lengua de señas al grupo de jardín en términos de que ellos no , no se ven como lo dijera yo no se ven limitados por las diferencias que tienen no se identifican si son sordos u oyentes, y*

*fue un taller muy bonito porque lograron comprender porque mis niños no hablan , que es una de las grandes inquietudes que emergen de los chiquitos , es la gran preguntas , porque ellos no hablan entonces allí se comprendió que no es que no hablen , sino que hablan de una manera diferente y eso genero mucha expectativa, creo que más para mi niños en termino de verse identificados con otro grupo de niños que les estaban hablando.*

**3. *¿Qué motivación tuviste para participar en el desarrollo del proyecto?***

*Mi maestra fue una motivación grande porque ella nos invitó desde el comienzo siempre hemos tratado de articularnos aun cuando yo estoy en un aula multigrado, siempre nos ha tenido en cuenta como ciclo I como primera infancia en ese orden de ideas , digamos que siempre hubo motivación por parte de la maestra y eso genero motivación con los estudiantes en términos de que ya hubo una interacción real con los niños sordos y con los niños oyentes*

**4. *¿Cuál ha sido tu aporte en las actividades propuestas por el proyecto?***

*El principal aporte es que se ha creado un proceso de inclusión en términos de la participación y articulación de los proceso pedagógicos entre los dos niveles entre el aula multigrado y el de primera infancia mm, por otro lado, la participación de la comunidad educativa en términos de que ingresa familia a las aula y hacen diferentes propuestas de talleres ejercicios de presentaciones que contribuyen para que todos los niños puedan estar, eh, vean a su familia siendo también participes de los procesos, eso es un ganancia importante que se ha tenido desde el proyecto y adicional también le ha dado valor a el tema de familia como una apuesta pedagógica es decir cómo abordar procesos desde ese tema familiar.*

5. ***¿En la dinámica educativa has observado algún hecho significativo durante el desarrollo de este proyecto?***

*Por ejemplo; un cambio en las relaciones que se establecen entre maestra-maestra, entre maestra-niños o maestra-padres.*

*El principal cambio es, o el más evidente es la relación familia – maestro, pienso que el proyecto le ha dado un valor importante a el rol que ejerce la maestra, o que ejercemos las maestras, eh a la luz de la mirada de los padres de familia, entonces digamos que trasciende al hecho de que lleguen los niños a la escuela para tener cuidadores sino que ya le dan un valor pedagógico al rol que tiene los maestros, eso ha sido significativo para la institución*

6. ***¿Has observado algún cambio en el comportamiento, actitudes o habilidades de los niños y las niñas desde que se inició el proyecto?***

*Desde la participación de los estudiantes, si han, han habido cambios sobre todo en términos de motivación, ellos ya logran identificar que van para el aula de primera infancia y entonces saben que algo va pasar allí algo en términos de los talleres que han abordado allí, entonces saben que van a pintar , o saben que van hacer algún taller y eso los motiva mucho.*

7. ***¿Consideras que el desarrollo del proyecto ha contribuido al fortalecimiento de los canales de comunicación entre el contexto escolar y el contexto familiar?***

*Si también ha fortalecido los procesos de comunicación entre familia-escuela y con una comunicación directa con los padres, no solamente desde lo que el padre aporta a el aula sino desde lo que el maestro solicita al padre se refuerce en casa para potenciar las habilidades o los procesos que se estén desarrollando dentro del periodo*

**8. ¿Qué te ha aportado el desarrollo de este proyecto en tu rol como docente?**

*El aporte significativo en términos del dialogo y la relación de dialogo que hemos establecido las maestras del ciclo en términos del propósito, yo no soy un participante directa del proyecto pero digamos que si se ha establecido un referente entre lo que está realizando primera infancia y lo que se está realizando desde el aula de inclusión que eso si deberá eh estar en términos articulados.*

**9. ¿Has notado algún cambio en ti mismo a nivel personal?**

*Digamos que no ha habido un cambio significativo pero más es en términos de los procesos abordar sobre esa línea en el trabajo por proyectos y demás, entonces no ha habido muchos cambios porque trabajo sobre la misma línea entonces por eso ha sido, aportes claramente si, aportes de todo tipo porque ese un aprendizaje más que se da desde el modelo que la profe está bordando.*

**10. ¿Te interesaría dar continuidad a este proyecto o promover iniciativas pedagógicas de este tipo?**

*Claro que sí, digamos que desde el aula multigrado es una parte de las dinámicas para gráficas que se abordan allí, entonces es bastante interesante la diferencia es que mis proyectos si no articulaban de esa manera como lo monstro la primera infancia con padres, no era , o nunca han sido actores directos dentro del proceso, es la primera vez que un padre de familia de mi grupo, realiza un taller para todos los niños, entonces, eso*

*me motiva a que por esa línea de trabajos se pueden abordar otras maneras de trabajar con los niños y eso se materializa en una motivación para seguir este tipo de iniciativa.*

**11. ¿Qué cambiarías o consideras que hace falta y por qué?**

*Es importante lograr que estos proyectos se institucionalicen, si bien la maestra a logrado mostrar el proyecto, institucionalmente, como proyecto de primera infancia. Sería importante que siguiera mostrándose como una iniciativa institucional desde la comprensión e importancia que merece en los niveles de formación, por la edad, sus propósitos de aprendizaje, por las necesidades y por los intereses de los grupos, y claramente ha sido una oportunidad muy importante, por la articulación institucional, lo cual no ha sido evidente en otros años, porque no había existido una propuesta de articulación, es una ventaja por la licenciatura que tiene la maestra que también es educación especial, con otras docentes sería un poco complicado por la aceptación de la diferencia.*

**9.3.3 Preguntas orientadoras para entrevista semi-estructurada dirigida a niños y niñas participantes del proyecto**

*FECHA:* \_\_\_\_\_ *COLEGIO:* \_\_\_\_\_

**AUTOCONCEPTO**

1. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

**COLEGIO**

3. ¿En qué colegio estudias?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?
5. ¿Cómo se llama tu profesora?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu profesora?, y que no te gusta
7. Este año participaste en un proyecto ¿Cómo se llamó el proyecto?
8. ¿Te gusta el proyecto?, ¿cuál es la actividad que más te ha gustado?
9. ¿Qué has aprendido?
10. ¿Qué fue lo que más te gustó de la visita de tus padres al colegio?
11. ¿Qué no sabías de tus papas antes de las actividades del proyecto?

## **FAMILIA**

12. ¿Qué te gusta de tu mamá y por qué?
13. ¿Qué te gusta de tu papá y por qué?
14. ¿Quién te gustaría que nos visitara de tu familia?
15. ¿Qué sabes del lugar de donde vienen tus papas y de dónde vienes tú?

## **AMIGOS**

16. ¿Qué es lo que más te gusta de tus compañeros?
17. ¿Cuál es tu mejor amigo y qué te gusta de él?
18. ¿De quién no te gusta ser amigo, por qué?

## **INTERESES-TEMORES**

19. Después de conocer roles, oficios y profesiones a través del proyecto de aula, ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
20. ¿Qué sientes cuando bailas y cantas?
21. ¿En qué ocasiones has sentido mucho miedo?

*EJEMPLO:*

*NOMBRE:* Kevin Leandro Rodríguez    *COLEGIO:* Alexander Fleming IED

*¿Cuál es tu nombre?*

Kevin Rodríguez

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco

**¿En qué curso estás?**

En transición A

**¿Qué haces en el colegio?**

Pintamos, cantamos, escribimos, jugamos, trovamos

**¿Sabes cómo se llama el proyecto que se trabaja en este salón?**

Si, "Quien soy, quien eres, juntos construimos saberes"

**¿Te ha gustado este proyecto?**

Si.

**¿Por qué?**

Me gusta lo que hacemos, es divertido.

**¿Cuál es la actividad que más te ha gustado?**

Aprender con mi mamá a trovar.

**¿Qué has aprendido?**

He aprendido de las regiones, a hacer arepas venezolanas, como andar por las calles como dijo el papá de Alejo.

**¿Quién eres?**

Soy Kevin. Soy un niño feliz, soy inteligente y soy paisa.

**¿Qué no sabías de tu mamá antes de las actividades del proyecto?**

Que su trabajo era importante

**¿Qué fue lo que más te gusto de la visita de tu mamá?**

Que ella puede enseñar como la profe.

**¿Quién te gustaría que nos visitara de tu familia?**

Mi papá

**¿Qué quieres ser cuando grande después de las actividades realizadas?**

*Quiero trovar como mi mamá, pero también ingeniero como mi papá.*

***¿Qué sientes cuando trovas?***

*Me da muchos nervios, pero antes me daban más hartito.*

***¿Qué es lo que más te gusta de tus compañeros?***

*Jugar con ellos en el descanso.*

***¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?***

*Que la profe nos enseña cosas chéveres, aprender y jugar.*

***¿Qué te da mucho miedo?***

*La oscuridad.*

***¿Qué te gusta de tu mamá y por qué?***

*Que me quiere mucho. Porque sí.*

***¿Qué no te gusta y por qué?***

*Que me pega con la correa. Me da miedo.*

***¿Cuál es tu mejor amigo y qué te gusta de él?***

*Alejandro. Es chistoso.*

***¿De quién no te gusta ser amigo, por qué?***

*De Juan David. Me pega mucho.*

***¿De dónde es tu mamá?***

*De Santa Rosa de Cabal*

***¿Y tú, dónde naciste?***

*También.*

***¿Qué saben del lugar de donde vienen tus papas y de dónde vienes tú?***

*Es bonito, grande.*