



Educación para la primera infancia

Educación para la primera infancia



**Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN**

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD No. 24

Primer semestre: enero-junio de 2013

Tema monográfico: Primera infancia

ISSN 0123-0425

Directora:	Nancy Martínez Álvarez
Sub director Académico:	Paulo Alberto Molina Bolívar
Consejo Directivo:	Clara Inés Rubiano Zornoza Myriam Lucía Ochoa Piedrahita Jorge Iván González María Cristina Cermeño Óscar Sánchez Jaramillo
Editora Invitada:	Sandra Marcela Durán Chiappe
Editor:	Cooperativa Editorial Magisterio
Coordinación Editorial IDEP:	Diana María Prada Romero
Diseño, diagramación e iconografía:	Alexander Marroquín
Impresión:	Subdirección Imprenta Distrital –DDDI
Tiraje:	1000 ejemplares

Publicación semestral del IDEP

Subdirección Académica - Comunicación, Divulgación y Socialización
Correspondencia, información, canjes y suscripciones

Avenida Calle 26 No. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife. Torre Peatonal, Oficinas 805 – 806.

Teléfono (57 1) 2630594 – 2630575 - 4 29 67 60

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: idep@idep.edu.co

Página Web: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

Contenido

**Editorial - La conveniencia de un argumento pedagógico:
a propósito de la construcción de la política pública
en educación inicial y primera infancia**

Jorge Orlando Castro Villarraga

7

**Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de
la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los
procesos de formación de maestros en la Universidad
Pedagógica Nacional**

Claudia Marcela Rincón Wilches; Martha Leonor Sierra Ávila

9

Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición
Olga Patricia Ñungo Garzón; Graciela Fandiño Cubillos

21

**Recuperación de la experiencia pedagógica del
jardín infantil “La Carreta”**

Carolina Pedroza Bernal; Sonia Marcela Téllez Moreno

33

**El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia
de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial**
Santiago Barbosa Reyes; José Ignacio Galeano Borda

47

**Jugar en la escuela: los espacios intermedios
en la relación juego y enseñanza**

Patricia Sarlé

59

**La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo
y el movimiento en Educación Inicial**

María Consuelo Martín Cardinal

73

**Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización
y la transformación**

Jenny Maritza Pulido González

81

**Experiencias innovadoras en el ámbito de la educación
infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales**
Inmaculada Montero García; Teresa Baena Reina; Universidad de Granada

93

**Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco
de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego
en la práctica docente del profesorado, en dos centros
infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)**
Sandra Marcela Durán Chiappe

107

**Diversidad cultural en la primera infancia: un reto
educativo en contextos urbanos**

Andrea Muñoz Barriga

119

Entrevista

Ángela María Acosta Niño

133

Comité Editorial

ADELA MOLINA ANDRADE

Formación Académica

Doctorado en Educación, Universidad de São Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación Laboral

Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nacionalidad

Colombiana.

amolina@udistrital.edu.co

ROSALBA PULIDO DE CASTELLANOS

Formación Académica

Doctorado en Educación Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de Los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de Los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad

Colombiana.

rpuolid@pedagogica.edu.co

NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ

Formación Académica

Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad

Colombiana.

nmartinez@idep.edu.co

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGOS

Formación Académica

Doctorado en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana.

Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Nacionalidad

Colombiana.

rizoma.alejandro@gmail.com

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO

Formación Académica

Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad

Colombiana.

amandacortes2006@yahoo.es

MARCO RAÚL MEJÍA

Formación Académica

Doctorado Programa Interdisciplinario Investigación en Educación. Proyecto Interdisciplinario en Investigaciones Educativas. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral

Planeta Paz

Nacionalidad

Colombiana.

marcoraulm@gmail.com

PAULO ALBERTO MOLINA BOLÍVAR

Formación Académica

Polítólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Desarrollo Humano y Formación de Valores, Universidad Externado de Colombia.

Filiación Institucional

Subdirector Académico, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad

Colombiana.

Pmolina@idep.edu.co

GLADYS JAIMES DE CASADIEGO

Formación Académica

Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal Université De Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Consultora IDEP.

Nacionalidad

Colombiana.

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ

Formación Académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral

Docente Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Directivo Docente en un colegio del Distrito Capital.

Nacionalidad

Colombiana

milenapaez@yahoo.es

Comité Científico

FEDERICO REVILLA

Formación Académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte) Universidad de Barcelona.

Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

Filiación Laboral

Miembro del “Claustro de Doctores” de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.

Nacionalidad

Española.

amigos@cultuamericas.org

GLORIA PÉREZ SERRANO

Formación Académica

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

Filiación Laboral

Catedrática de Pedagogía Social UNED. Dirige la revista interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Nacionalidad

Española.

gloriaperez@edu.uned.es

JAUME TRILLA BERNET

Formación Académica

Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Filiación Laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona.

Nacionalidad

Española.

jtrilla@ub.edu

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS

Formación Académica

Doctor en Filosofía.

Filiación Laboral

Profesor de Pedagogía General y Social de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad

Española.

jherrer@edu.ucm.es

ROCÍO RUEDA ORTIZ

Formación Académica

Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Institucional

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad

Colombiana.

rruedaortiz@yahoo.com

ARACELI TERESA DE TEZANOS CASTIÑEIRAS

Formación Académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines. Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa Universidad Iberoamericana. Especialización Certificato in Pedagogia. Università degli Studi di Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos Université de Paris X Nanterre.

Filiación Laboral

Université de Paris X – Nanterre.

Nacionalidad

Uruguaya.

atezanos@club-internet.com

INÉS DUSSEL

Formación Académica

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison.

Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

Filiación Laboral

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Nacionalidad

Argentina.

ines.dussel@sangari.com

JAVIER OCAMPO LÓPEZ

Formación Académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Filiación Institucional

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad

Colombiana.

javierocampo11@yahoo.es

CARLOS OBANDO ARROYAVE

Formación Académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC de la URL-Blanquerna, Barcelona, España. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

Filiación Institucional

Coordinador y Docente Máster en Diseño y Producción Audiovisual, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Miembro del grupo de Investigación en PSiTIC, Universidad Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España.

Nacionalidad

Colombiana.

carloso@carlosob-bcn.com

EDUARDO GUTIÉRREZ

Formación Académica

Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia (en curso). Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Institucional

Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.

Nacionalidad

Colombiana.

clasehistoria@gmail.com

Árbitros

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
anabrizet@gmail.com
Colombia

Andrés Fernando Castiblanco Roldán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
geoandes@hotmail.com
Colombia

Hernán Javier Riveros Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Hriveros95@gmail.com
Colombia

Javier Ricardo Salcedo Casallas

Universidad de La Salle
jsalcedocasallas@gmail.com
Colombia

María Helena Ramírez Cabanzo

Secretaría de Educación Distrital, IED Colegio Nuevo Kennedy
maheracab@gmail.com
Colombia

Marisol Roncancio López

Secretaría de Educación de Bogotá. Colegio La Aurora
marisol.roncancio@gmail.com
Colombia

William Marlon Robayo Quevedo

SENA – Centro de formación en Actividad Física y Cultura
marlonrobayo@yahoo.com
Colombia

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Secretaría de Educación de Bogotá. IED La Gaitana
monicayasmincuineme@hotmail.com
Colombia

Santos Gabino Abanto Abanto

Universidad Privada “Antonio Guillermo Urrelo”
abantoabanto1@gmail.com
Colombia

Daniel Fernando Torres Páez

Revista Internacional Magisterio
untaldaniel@yahoo.es
Colombia

Editorial

LA CONVENIENCIA DE UN ARGUMENTO PEDAGÓGICO: a propósito de la construcción de la política pública en educación inicial y primera infancia

Hoy, como nunca, el tema de la educación inicial y la primera infancia se encuentra como primer punto en las agendas de gobierno, un tema de amplia tradición en el campo de la educación y la pedagogía. A este respecto, siempre es importante señalar un aspecto nodal en la historicidad de la pedagogía, que olvidan los decisores de política, valga decir, los aportes que desde hace algo más de dos siglos, Rousseau y otros pensadores pedagógicos trazaron como una ruta deseable y necesaria de lo que hoy nos convoca, una trayectoria con múltiples bifurcaciones y variantes, y que contemporáneamente han puesto en el centro al niño y a la infancia como saber y como edad de la vida diferenciable.

Más allá del interés de un gobierno en particular, todos concordamos en que éste es un tema central al punto de configurarse como Política de Estado. Al parecer el interés sobre este

asunto ha sido permanente, pero no es cierto. Por ejemplo, en el año 2007 la política pública sobre primera infancia suscrita por los ministerios de Protección Social, Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar denominado “Colombia por la primera infancia” alude a una movilización nacional alrededor del tema. Llama poderosamente la atención, una vez leída su justificación, que los seis argumentos esgrimidos allí, los cuales abarcan desde el desarrollo humano, el carácter científico, el interés social y cultural, la naturaleza jurídica y política, otros ligados al contexto internacional y programático e inclusive uno de carácter ético; entre estos argumentos no se incluye aquel desde donde se generaron precisamente las condiciones de posibilidad para su enunciación, valga decir, el *argumento pedagógico*, que no puede diluirse en los seis invocados, o resolverlos con la ya familiar pero igualmente problemática consideración sobre su carácter implícito.

Este olvido o débil presencia se advierte igualmente en la más reciente política nacional sobre el tema, la denominada “*Estrategia Nacional de atención a la primera infancia: de 0 a Siempre*”, en donde priman los argumentos científicos sobre el desarrollo neuronal, el desarrollo de las funciones básicas y el carácter económico que asimila la prioridad sobre la educación inicial a manera de “*tasa de retorno a la inversión en capital humano*”, dejando lo pedagógico circunscrito apenas al bosquejo de unos lineamientos.

Quizás por todo esto, sea necesario afirmar la importancia constitutiva y estratégica del *argumento pedagógico* en los temas relacionados con la construcción de la política de infancia (de primera infancia y educación inicial). Por el carácter del IDEP y la trayectoria trazada en la Revista Educación y Ciudad, la edición nº 24 pretende aportar a la discusión y los retos que plantea pensar en toda su complejidad la política pública sobre primera infancia, visibilizando resultados de estudios elaborados desde grupos de investigación, colectivos de maestros y desde la reflexión vinculada a Facultades de Educación e instancias gubernamentales que tienen su radio de acción tanto en el Distrito Capital como en otras instancias nacionales y regionales.

Que mejor *argumento pedagógico* que aquel que se despliega en las páginas siguientes, a través de los artículos que dan cuenta de la presentación de resultados de procesos investigativos y reflexiones críticas sobre las mediaciones y los

procesos de formación involucrados en el acto educativo, de la experiencia conjunta de construcción saberes que generan y potencian la práctica con sentido, de aquellos sujetos involucrados de una u otra manera en el trabajo en los espacios institucionalizados para la educación inicial, en la visibilización de iniciativas generadas desde colectivos de profesionales vinculados a la Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Educación que han contribuido de manera significativa en la definición y concreción de la política sobre educación inicial y primera infancia, en donde el Distrito Capital ha estado a la vanguardia, hasta el reconocimiento de experiencias de otros países, como España, que aportan y amplían nuestra comprensión, cuado, por ejemplo, aluden al diálogo intergeneracional entre niñas, niños y adultos mayores.

Por todo lo anterior, el presente número de la Revista Educación y Ciudad bien podría asimilarse a un gran foro de debate desde el cual es posible advertir algunas de las diversas aristas que hacen de la educación inicial un problema pedagógico y un hecho político de gran envergadura, de suyo irrenunciable a la hora de avanzar con paso firme en la construcción de la política sobre un asunto tan delicado y nodal para las naciones como es el la educación inicial y la primera infancia.

Jorge Orlando Castro Villarraga
Asesor de Dirección IDEP
Bogotá. D.C. 2013



Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)¹

1 Grupo de investigación Comunicación y Lenguaje del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Durante las primeras tres investigaciones participaron del proceso las docentes María Ivoneth Lozano, Zulma Patricia Zuluaga y Consuelo López.

Claudia Marcela Rincón Wilches
Martha Leonor Sierra Ávila

Claudia Marcela Rincón Wilches²
Martha Leonor Sierra Ávila³

- 2 Profesora Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magister en Estructuras y Procesos de Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia; claudmrw@hotmail.com
3 Profesora Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magister en Orientación Educativa de la Universidad Externado de Colombia; marsierraav@yahoo.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumen

El presente artículo da cuenta de una serie de reflexiones relacionadas con las prácticas de enseñanza en la primera infancia que potencian el desarrollo de la lengua materna y su incidencia en la formación de maestros, construidas a través del recorrido investigativo del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), desde hace algo más de 10 años, con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad (CIUP).

Palabras clave: *Lengua materna, formación docente, infancia, investigación, reflexión- transformación.*

Reflections on research on language development in early childhood and its impact on the processes of teacher training in the National Pedagogical University (Colombia)

Summary

This article reports on a series of thoughts regarding teaching practices in early childhood that enhance the development of language and its impact on teacher training, built over path investigative team communication teachers , Language and Children's Early Childhood Curriculum Project of the National Pedagogical University (Colombia) for more than 10 years, with the support of the Research Center of the University (CIUP).

Keywords: *Native language, teacher training, childhood, research, reflection-transformation.*

Reflexões em torno da investigação sobre o desenvolvimento da língua materna na primeira infância e sua incidência nos processos de formação de maestros na Universidade Pedagógica Nacional (Colombia)

Resumo

Este artigo relata uma série de pensamentos sobre as práticas de ensino na primeira infância que melhoram o desenvolvimento da linguagem e seu impacto na formação de professores, construído ao longo de caminhos de investigação da equipe de professores de comunicação , Idioma e Projeto Criança Curriculum infantil da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia) por mais de 10 anos, com o apoio do Centro de Pesquisa da Universidade (CIUP).

Palavras-chave: *Língua nativa, formação de professores, a infância, a pesquisa, a reflexão-transformação.*

El proceso investigativo en el colectivo Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

El proyecto curricular de educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) ha tenido en su historia (1978 - 2012) tres reestructuraciones, la última de ellas en el año 2000; es con base en dicho proceso que el grupo de investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia, se plantea como horizonte, la articulación entre docencia, investigación y proyección social, en torno al componente disciplinar, que en este caso gira alrededor del campo del lenguaje, del componente pedagógico y didáctico y del componente investigativo.

De esta manera, las investigaciones realizadas por el grupo se consolidan a partir de las preguntas que la práctica pedagógica promueve en los estudiantes y en nosotros, los maestros de maestros, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, problematizando la experiencia a través de procesos reflexivos, interpretativos y pedagógicos que contribuyan a la re-significación del saber y a la transformación de las prácticas existentes. De ahí, que la primera investigación tuviese como punto de partida las preguntas y problemas que se planteaban nuestros estudiantes en torno al papel del maestro en el proceso que potencia el desarrollo del lenguaje⁴ y, en particular, de la lengua materna en niños menores de 5 años.

Es así como desde esa dinámica, la investigación empezó a tomar forma en nuestros espacios académicos y lo que en un inicio fue un escenario académico convencional que desarrollaba temáticas pre establecidas consideradas centrales en la formación de maestros, hoy se ha replanteado para asumirse desde las preguntas y problemas que los estudiantes, y nosotros los maestros, a partir de los procesos investigativos, consideramos necesario aprender en torno a cómo potenciar el desarrollo del lenguaje, de la lengua materna en niños menores de 5 años, bien sea porque aparece como una constante en las interacciones comunicativas documentadas por los estudiantes

⁴ Este proceso de investigación asume la perspectiva de lenguaje planteada por Baena (1996) como sistema simbólico que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo, tanto natural como social. Proceso fundamental a través del cual se comunica, representa el mundo, lo transforma y recrea, siendo la significación el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento.

en su práctica pedagógica (ICBF⁵, DABS⁶), o porque hacen parte de la continuidad de los mismos procesos investigativos que llevan a nuevas preguntas.

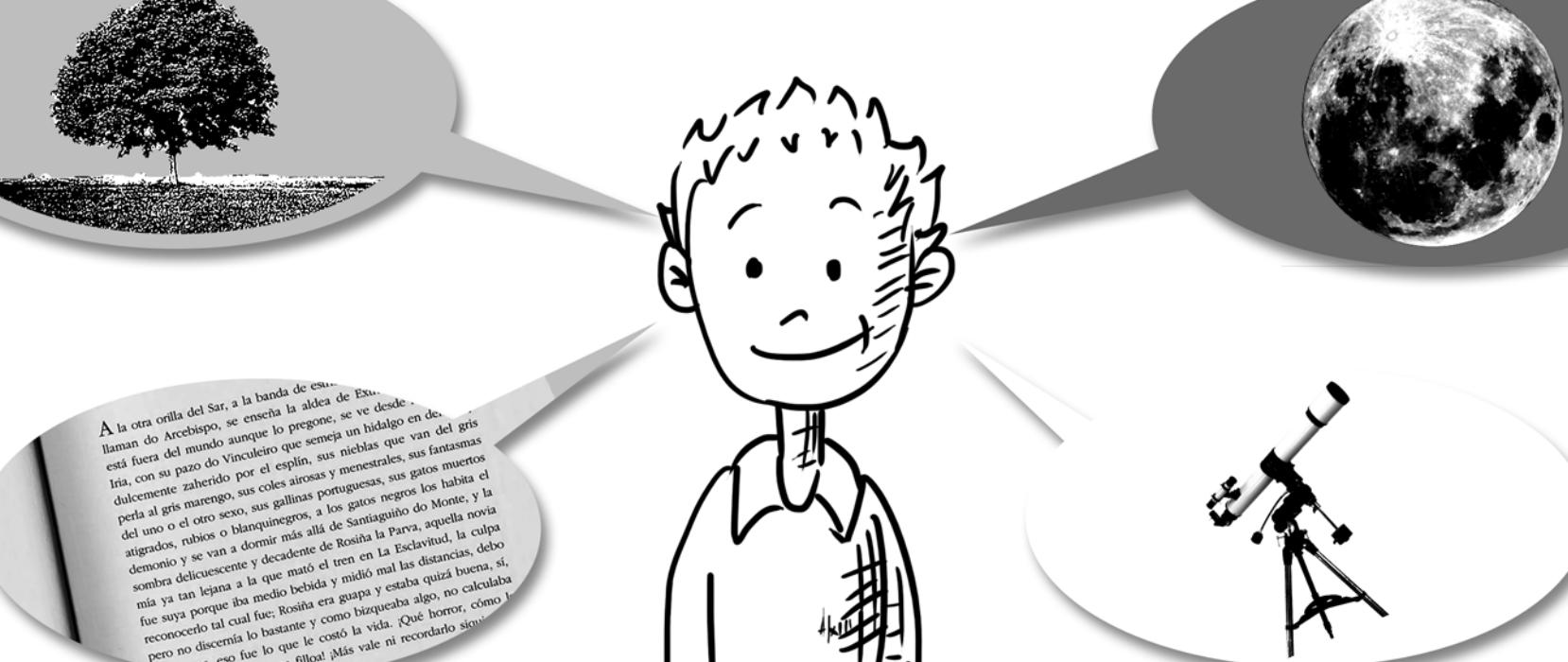
De esta manera, el sentido de la formación profesional cambia, los maestros en formación a través de nuestros espacios académicos ubicados curricularmente en el ciclo de fundamentación, se forman no sólo en el componente disciplinar (la comunicación, el lenguaje y la infancia), sino también en el componente investigativo, pedagógico y didáctico. Así, los contenidos se proponen con base en las preguntas que surgen en los procesos investigativos llevados a cabo por el grupo de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil, y sirven de base para pensar y sistematizar las reflexiones de los estudiantes en relación con los trabajos de grado. Se promueve entonces, una articulación entre los espacios académicos, la práctica pedagógica, el trabajo de grado y la investigación.

Las reflexiones de orden pedagógico e investigativo sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia, se iniciaron con la investigación de carácter etnográfico denominada *Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años*, en el año 2002. Dicha investigación se estructuró desde una perspectiva discursiva, cognitiva y socio-cultural, sustentada principalmente en los planteamientos de Vygotsky, Bruner y Baena, con el propósito central de analizar las interacciones en torno al desarrollo del lenguaje que se establecían en cuatro jardines infantiles del ICBF y del DABS, donde los estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN realizaban su práctica pedagógica, y reconocer el papel del educador infantil en la construcción de formas de ayuda⁷ para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva.

⁵ Instituto Colombiano de Bienestar Social.

⁶ Departamento Administrativo de Bienestar Social, hoy Secretaría de Integración Social.

⁷ Entendidas como las mediaciones que utiliza el adulto para generar procesos de transformación interna a partir de la interacción social, de manera tal que se favorezca la apropiación de una construcción cultural, en este caso, el lenguaje.



A la otra orilla del Sar, a la banda de esa
llaman do Arcebispo, se enseña la aldea de Exu.
está fuera del mundo aunque lo pregonen, se ve desde
Iria, con su pazo do Vinculeiro que semenza un hidalgo en de-
dulcemente zaherido por el espín, sus nieblas que van del gris
perla al gris marengo, sus coles airoosas y menestrales, sus fantasmas
del uno o el otro sexo, sus gallinas portuguesas, sus gatos muertos
atigrados, rubios o blanquinegros, a los gatos negros los habita el
demonio y se van a dormir más allá de Santaguillo do Monte; y la
sombra delicuente y decadente de Rosinha la Parva, aquella novia
mía ya tan lejana a la que mató el tren en La Esclavitud, la culpa
fue suya porque iba medio bebiña y midió mal las distancias, debo
reconocerlo tal cual fue; Rosinha era guapa y estaba quizás buena, sí,
pero no discernía lo bastante y como bizequeaba algo, no calculaba
nada, eso fue lo que le costó la vida. ¡Qué horror, cómo lo
sabes, eso fue lo que le costó la vida. ¡Más vale ni recordarlo siquiera!

A partir de esta investigación se encontró que dichas interacciones no propician procesos que favorezcan la internalización del lenguaje en relación con los usos y los contextos de realización de los diferentes sistemas de signos. No posibilitan un aprendizaje autónomo que promueva la negociación de significados, los conflictos socio-cognitivos, aspectos fundamentales en el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje.

Se reconoció que la participación de las educadoras en los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje en la primera infancia se enmarca dentro del sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje planteado por Bruner (1995), encontrando que sus acciones se asemejan a las acciones espontáneas de padres y demás ayudas socioculturales que participan en la socialización del niño y no son resultado de procesos pedagógicos, intencionales y sistemáticos. Así, la mayor parte de los enunciados de la educadora están referidos a la nominación de lugares y objetos, al aprendizaje de convenciones sociales, a la interiorización de normas a partir del acompañamiento de actividades cotidianas como la comida y el sueño.

A su vez se encontró que para la construcción de formas de ayuda, desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural, es indispensable generar espacios en los que el educador reflexione sobre su propia práctica, de manera que objetive la forma como favorece el desarrollo del lenguaje y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, por ello, surge en el 2004 el segundo momento del proceso investigativo, denominado: “Construcción de una propuesta di-

dáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de 3 meses a 5 años”.

Esta investigación, con base en las conclusiones del proceso anterior, buscó reflexionar conjuntamente, investigadoras y educadoras, sobre la forma como estas últimas orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes sistemas de signos; en particular, el sistema de la lengua, y con ello, analizar sus concepciones en torno al lenguaje, la lengua y la didáctica⁸. Con base en lo anterior, se estructuró una propuesta que favoreciese el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva y se analizaron las configuraciones didácticas⁹ desarrolladas por las educadoras.

De esta manera, se inició un trabajo con las educadoras desde la perspectiva de la investigación-acción, a través de un proceso de acompañamiento que, basado en la reciprocidad y el respeto por el saber del otro, promoviera la re-

8 Asumida en este proceso investigativo como campo de acción, reflexión y re-contextualización de saberes pedagógicos y disciplinares. En este sentido, la mirada está dirigida no sólo al qué y al cómo, sino hacia el por qué y el para qué, concediéndole una especial importancia al “saber” como una construcción social que se da intencionalmente en un contexto cultural particular. La pregunta por el cómo y el qué, entonces, se re-significa en una constante reflexión sobre la práctica.

9 Entendidas como la manera particular como el docente favorece los procesos de construcción de conocimiento. En este sentido, los tipos de preguntas dan cuenta de ella, los procesos interactivos, cognitivos y metacognitivos que se proponen, y las rupturas con los saberes cotidianos, como lo afirma Litwin (1997).

“Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas”

flexión, la re-conceptualización y la construcción colectiva de conocimiento a partir del conflicto socio-cognitivo y el trabajo cooperativo.

En este sentido, el acompañamiento es entendido como una construcción conjunta de criterios pedagógicos y didácticos entre educadoras e investigadoras, para asumir *in situ* una tarea o acción educativa que implica procesos de planeación, ejecución, evaluación y análisis conjunto, con miras a favorecer la confrontación entre teoría y práctica y la comprensión crítica sobre el para qué y el por qué de sus acciones.

Se orientó a través de tres estrategias: Leyéndome a mí misma y leyendo a otras; Construyendo juntas y Construyendo autónomamente. Si bien, estas estrategias surgieron en el marco de esta segunda investigación, se han contemplado, de manera directa o indirecta, en las siguientes y están presentes en los procesos de formación con las estudiantes de la licenciatura.

La estrategia *Leyéndome a mí misma y leyendo a otras* se orienta hacia la reflexión sobre la propia práctica y la de los demás, como una herramienta fundamental para favorecer procesos de transformación pedagógica. El mirarse a sí mismo y dejarse mirar por los demás, brinda la posibilidad de examinar y cuestionar la decisión sobre las propias acciones y las de otros, de manera particular, aquellas empleadas para desarrollar el lenguaje, y así, evidenciar las concepciones y teorías que les subyacen.

Esta estrategia da cabida al intercambio de voces y experiencias, donde los relatos individuales sobre los caminos recorridos hacia la profesión de educadoras, se colectivizan para dar paso a comprensiones de cómo estas experiencias han marcado sus maneras de ser y actuar como docentes, y cómo han influido en la construcción de las concepciones acerca del contexto, la educación, la cultura, el lenguaje, la infancia, el aprendizaje, la enseñanza y el rol de educador, entre otros, que subyacen y orientan sus prácticas como educadoras infantiles.

De igual forma, leer al otro no para juzgarlo, sino para encontrar en él aquellos puntos de convergencia o divergencia con la propia práctica, es una forma de mirarse a sí mismo, ya que en una especie de monólogo silencioso, viéndose reflejado en el otro, a manera de espejo, se libera de la necesidad de justificar su actuar, haciéndose consciente de su sentido y acercándose a comprenderlo.

Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas, sino que implica la apertura a un diálogo permanente, de manera que el análisis sea a la vez una forma de ser su espejo. Leerse en el otro y dejarse leer, es también una forma de romper el mito de la privacidad del aula, para hacer de ella un escenario de interlocución crítica entre pares colaborativos. Así, leerse a través del otro es eminentemente un ejercicio crítico reflexivo en el que se van construyendo criterios para analizar y valorar la acción propia y la del otro.

Durante esta estrategia, se buscó en el momento de planeación que las maestras prepararan desde sus saberes previos, una actividad pedagógica para favorecer el desarrollo del lenguaje, la cual fue registrada y analizada. El desarrollo de la actividad fue realizada por la maestra. El análisis conjunto se efectuó inicialmente entre el equipo investigador para establecer categorías de reflexión y, posteriormente, entre investigadoras-maestras, con miras a generar una confrontación entre teoría y práctica a partir del análisis de la configuración didáctica que caracteriza la práctica pedagógica de las maestras.

La estrategia *Construyendo juntas* se desarrolló a partir de la planeación conjunta de una secuencia didáctica¹⁰, entre investigadoras y maestras, realizada posteriormente de manera au-

10 Según Camps, ésta es entendida como pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje, orientados hacia un propósito o finalidad particular, relacionada con un saber específico, en nuestro caso, la construcción de significación a través del lenguaje.

tónica por la maestra y, finalmente, convertida en objeto de reflexión con las investigadoras y demás maestras del equipo.

Se resalta que el análisis conjunto favoreció la explicitación de las concepciones disciplinares de las maestras en relación con el lenguaje, y las concepciones pedagógicas que subyacen en la forma de enseñar; a su vez, permitió la confrontación con los elementos teóricos trabajados en la fase de fundamentación. Lo anterior, condujo a la comprensión crítica sobre el para qué y el por qué de sus acciones.

Así, la actividad grupal sobre puntos de vista diferentes, se traduce en un conflicto socio-cognitivo que desequilibra los esquemas mentales de los diferentes sujetos y del sujeto en sí, forzándolos a realizar reestructuraciones intelectuales que producen un progreso intelectual y una construcción conjunta de saber (Coll, 2000). Un factor fundamental fue la dinámica reflexiva y meta-cognitiva, promovida entre las educadoras y las investigadoras, sobre lo que decían y finalmente hacían, evidenciando contradicciones, logros, avances y concepciones, como parte constitutiva del proceso de aprendizaje que implicó la construcción de la propuesta didáctica.

La estrategia *Construyendo autónomamente*, tuvo como propósito que las maestras estructuraran y desarrollaran una secuencia didáctica de forma autónoma, de manera que se evidenciaran los aprendizajes construidos durante todo el proceso de acompañamiento. En este sentido, se planteó que el cuestionamiento por las propias prácticas y concepciones debe surgir del mismo sujeto y no del exterior. Es decir, que el interés por reflexionar y transformar lo que se piensa, se dice y se hace, es más significativo si surge de una motivación interna y no como resultado del cuestionamiento de un otro externo, pues si no se asume la pregunta como propia, se considerará que los esfuerzos son del “otro”.

Esto lleva a pensar que si se habla de un interés por cualificar el trabajo pedagógico, de manera particular en relación con el lenguaje, este interés debe surgir del análisis de la propia práctica, en la medida en que lo que suceda al interior del aula sea leído como problema. Lo anterior, implica a su vez considerar que algo es un problema dependiendo de la perspectiva que se observe. De acuerdo con Jurado:

“Interpretar supone pensar desde la interrogación y la incertidumbre [...] y este acto converge así mismo en la capacidad – disposición para la observación [...] la observación crítica, la que sólo es posible en un proceso de desdoblamientos continuos, en la que transitoriamente dejó de ser un yo empírico, para mirar como miraría un sujeto epistémico, un sujeto otro que traza conjeturas frente a una determinada situación problemática” (1998, p. 69).

En coherencia con lo anterior, el proceso de acompañamiento durante la investigación buscó proporcionar un andamiaje¹¹ en el que inicialmente las investigadoras, o un par más capaz del grupo, brindaran constantemente un apoyo al proceso de planeación, desarrollo, análisis e interpretación de las actividades pedagógicas, el cual, posteriormente, disminuyera de manera gradual para propiciar que las educadoras, a partir de estas experiencias, lograran cada vez un mayor nivel de autonomía.

De esta manera, el acompañamiento se constituyó en sí mismo como un sistema de apoyo, en la medida en que su organización promovió el andamiaje, dado que la situación de interacción se desarrolló colaborativamente, teniendo las investigadoras, inicialmente, un mayor control sobre ella, pero delegándolo gradualmente sobre las educadoras, lo cual se evidencia en el aumento del nivel de participación de éstas, tanto dentro de cada encuentro de reflexión, como en el transcurrir de las acciones del proceso.

Así mismo, el andamiaje se evidenció en tanto que la dinámica del desarrollo de los encuentros promovió la negociación de significados en contextos comunicativos de carácter bidireccional, en donde los aportes de las investigadoras eran contingentes a las intervenciones de las educadoras.

Los procesos de acompañamiento desarrollados al promover constantes espacios de interacción, permitieron reconocer que en la medida en que las educadoras se sienten escuchadas y valoradas desde su realidad, se genera un clima de confianza que facilita la exposición libre de ideas, la autocritica

11 Concepto tomado de Bruner referido al proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución de una meta, apoyados progresivamente por un adulto o un par más capaz.

“Los niños construyen significados en la interrelación entre las palabras, las cosas y las acciones; de esta manera, dos operaciones se ponen en juego en la didáctica del lenguaje en la primera infancia”

y el reconocimiento del error como punto de partida para la transformación pedagógica, lo cual se constituye en condición fundamental para la construcción de una propuesta didáctica.

A partir de este proceso investigativo se dio origen a la tercera investigación “*Construcción de sistemas de apoyo didáctico para favorecer el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural en niños de 3 meses a 3 años*”. Se buscó, en este nuevo proceso de investigación, reflexionar sobre el trabajo que se realiza en estos contextos educativos, con los niños de 3 meses a 3 años, población infantil que en las propuestas pedagógicas de maestros que trabajan en el campo del lenguaje está prácticamente invisibilizada.

El propósito fue estructurar conjuntamente con las educadoras, sistemas didácticos para el desarrollo del lenguaje y no simples acciones aisladas desde una perspectiva instrumental de la didáctica. Fortalecer la reflexión sobre la propia práctica favoreció que las educadoras objetivaran la forma como orientan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y de la lengua, resignificando sus concepciones y prácticas desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural.

De esta manera, se logró ir más allá de las preocupaciones clásicas dictadas por los métodos, los contenidos y la relación entre éstos, para establecer relaciones entre la práctica y la teoría. La pregunta giró así hacia las interacciones que se producen entre el maestro, los niños y el objeto de enseñanza, lo cual favoreció la confrontación y la conceptualización de las situaciones didácticas, generando un saber sobre las mismas.

Desde estas reflexiones investigativas se reconoció entonces que la adquisición del lenguaje es: “un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando de cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros” (Bruner, 2001, p. 185). Es a partir de estas interacciones

que el niño aprende los marcos de referencia desde los cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir de co-construir los significados.

En este proceso, se encontró que el adulto cumple un papel fundamental en la medida en que es él quien interpreta y da significación a las acciones del niño, es decir, le hace un préstamo de conciencia, permitiéndole establecer relaciones entre sus acciones y las respuestas del adulto. Es el adulto quien le enseña los modos de acción con los objetos de su cultura y el uso de los mismos en interacción con los otros.

Así, el niño toma conciencia de la realidad a través de las acciones que ejecuta sobre los objetos que le rodean en su entorno inmediato. Se re-significa la perspectiva del lenguaje según la cual este se asume sólo desde el sistema lingüístico, como habla, en tanto que, con los niños menores de tres años, el gesto es un componente fundamental en la configuración de sentido.

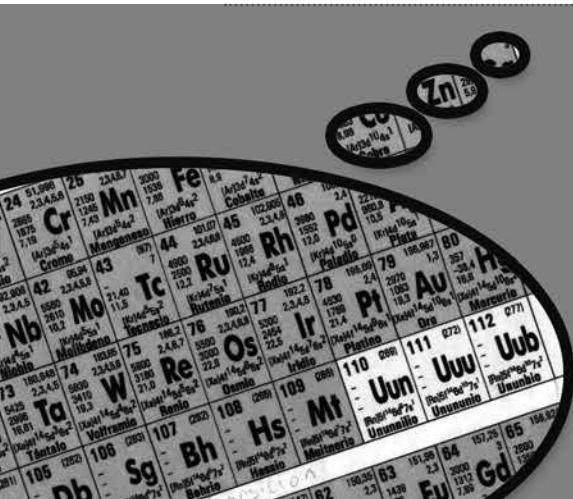
Así, con la población menor de tres años, se aprecia que tanto la palabra de la educadora, como los elementos paralingüísticos y no verbales de ésta y del niño, otorgan significación al proceso comunicativo, en la medida en que sean intencionales y respondan a una situación particular. Los niños construyen significados en la interrelación entre las palabras, las cosas y las acciones, de esta manera, dos operaciones se ponen en juego en la didáctica del lenguaje en la primera infancia: el movimiento de las cosas a las palabras y de las palabras a las cosas, no desde la mera instrumentalidad, sino como construcción de la referencialidad¹².

En la investigación se encontró también que la educadora favorece el establecimiento de relaciones con el significado

12 Referencialidad entendida como la pauta de interacción con el niño sobre la nominación de las cosas. Para ampliar el término, se recomienda revisar Bruner (1995, p. 124).

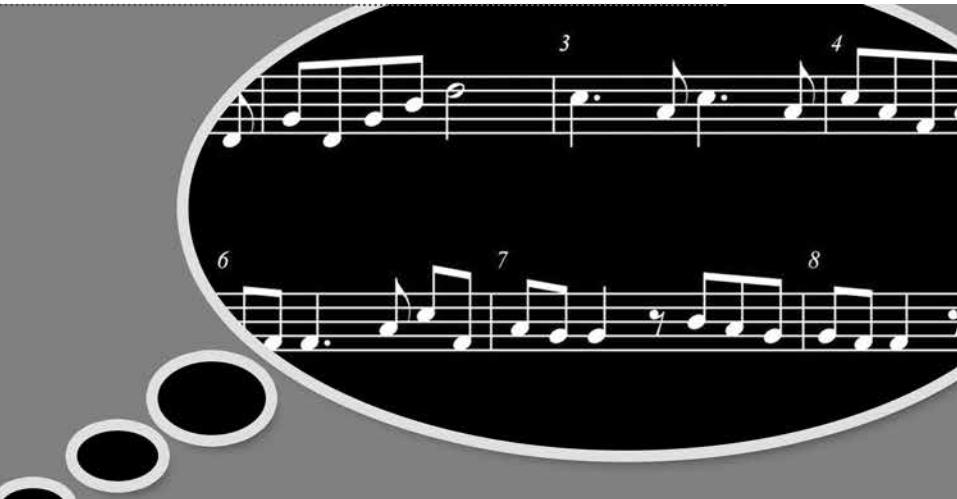


Es por ello que se toma distancia de la postura de corte positivista, desde la cual la formación de docentes ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas”



a través de representaciones icónicas visuales o auditivas, al realizar juegos con las onomatopeyas, por ejemplo, que se acompañan de representaciones “enactivas”, en las cuales el movimiento y el cuerpo juegan un papel central y obviamente a través de la palabra. De esta manera, la educadora además de promover una interacción de carácter simpráxico con los niños, basada en la acción, antes que en la palabra, crea un **sistema didáctico**¹³ para una atención deliberada y una escucha activa, para comparar, imaginar y observar, lo que favorece una construcción genuina de significados en esta edad, una experiencia sensible y no una simple memorización de información.

Lo anterior implica, para el educador infantil, trabajar en torno a una actitud flexible, que le exige estar en permanente actualización, con la posibilidad de reflexión permanente; es



dicho, que sea un educador que incorpore en su configuración didáctica, la intención de identificar y transformar los modos particulares, como potencia del desarrollo de la lengua materna con niños menores de tres años. Esto a su vez implica una capacidad para mirar críticamente los supuestos en relación con las concepciones de aprendizaje, de infancia, de pedagogía, de didáctica, de lenguaje que se presentan en sus propuestas, así como las posturas ideológicas y políticas en las que se enmarcan.

Por otra parte, la construcción del sistema didáctico está sustentada en una perspectiva del lenguaje que prioriza los usos de los diferentes sistemas de significación, y en la incorporación progresiva e intencional de estrategias discursivas situadas en un contexto comunicativo en el que la articulación lenguaje-pensamiento sea una de sus prioridades, así como en una nueva mirada de la didáctica en donde categorías como interacción, reflexión y negociación de significados, se constituyen en conceptos estructurantes y de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma perspectiva discursiva, sociocultural del lenguaje, el equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e

13 De acuerdo con Brousseau (1981), el sistema didáctico se encuentra constituido por la compleja red de interacciones que se dan entre docente, estudiantes y objeto de conocimiento. En este sentido, “los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las reacciones que sus acciones pueden producir en esos otros” (Ávila, 2001, p. 3).

Infancia de la UPN, hoy se encuentra desarrollando otro proceso investigativo con maestros, que retoma los aprendizajes de los procesos investigativos anteriores, pero en esta ocasión, con egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica, que laboran en instituciones alternativas a la educación tradicional.

Así, el propósito de estas nuevas reflexiones investigativas es documentar, caracterizar y visibilizar las prácticas que realizan las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), en torno a la oralidad con niños entre los 3 y los 5 años y, más aún, cuando en la educación inicial se ha desconocido la enseñanza de la lengua oral como un proceso intencional, progresivo y sistemático, pues se considera que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea, desconociendo la oralidad como un derecho, una política, una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez, 2010), y como el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto.

De esta manera, en este nuevo proceso de investigación se busca evidenciar la enorme riqueza de las prácticas pedagógicas de las egresadas en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años, contribuyendo con ello a visibilizar de manera sistemática, el impacto de la formación de nuestros licenciados en su desarrollo profesional, y la posibilidad de integrarse a los procesos investigativos de la universidad y así continuar aportando a su cualificación profesional.

Acerca de la formación docente

El recorrido anterior por el proceso investigativo del equipo de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), implícitamente ha dado cuenta del sentido que tiene para la UPN, y en particular para el Proyecto Curricular de Educación Infantil, la formación de maestros en articulación con la investigación, la formación pedagógica y disciplinar; no obstante, consideramos fundamental hacer explícitos dichos planteamientos y, en ese sentido, es necesario partir del contexto macro en el que se ubican los desarrollos de dichas intencionalidades, para desde allí dar cuenta y comprender la perspectiva de formación de docentes que caracteriza la praxis en torno al desarrollo

del lenguaje y la lengua materna, al interior del Proyecto Curricular de Educación Infantil.

El *Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional* (1997), plantea dentro de sus compromisos la búsqueda de alternativas para formar profesionales de la educación formal, no formal e informal, de manera que sus egresados se perfilen como dirigentes de la educación, líderes cívico-comunitarios y verdaderos trabajadores de la cultura y del intelecto. En este sentido, uno de sus objetivos se orienta hacia la formación y cualificación de los docentes y demás agentes educativos, para todos los niveles, modalidades, etnias, culturas y necesidades de poblaciones especiales, fundados en los principios de igualdad, excelencia y equidad.

En consecuencia, la formación docente se concibe como un problema teórico y práctico, lo que significa abordar el problema de la educación indagando por el lugar y la significación de los sujetos históricos, específicos y permanentes del acto educativo, en relación con los contextos, las estructuras y las coyunturas nacionales e internacionales. Así, trasciende la mirada de la formación circunscrita, a la desarrollada en la educación formal y validada como requisito para el ejercicio profesional.

De manera particular, el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), busca aportar a la formación de sus docentes, una mirada que problematice e interroge el lugar del maestro en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural de nuestra nación, de manera que esté en capacidad de hacer lecturas contextualizadas y, en concordancia con esto, desarrollar propuestas educativas pertinentes en los diversos escenarios en los que la niñez está presente.

Es por ello que se toma distancia de la postura de corte positivista, desde la cual la formación de docentes ha estado marcada por una fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas; ya que ha llevado a considerar la práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar las problemáticas sociales propias de cada contexto, pues, como explica Giroux (2003), en esta fragmentación no hay cabida para la



visión humana, y la conciencia histórica queda despojada de su función crítica, reprimiendo la ética como categoría de vida, y presupone un modelo pasivo de hombre, a quien no se le reconoce la posibilidad de construir sus propios significados, ni de pensar reflexivamente.

En este orden de ideas, la formación de docentes, en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), se asume desde la posibilidad de cuestionar las verdades acabadas, de crear una necesidad de saber, de reflexionar sobre todos los paradigmas e ideologías desde los cuales se configuran los sujetos, de la oportunidad de repensarse, de estar en permanente aprendizaje y de deconstruir las seguridades que brinda el sentido común en relación con quienes somos como sujetos sociales, culturales, políticos, afectivos, cognitivos.

Así, la formación de maestros no es la opción para simplemente informarse, entrenarse para una función posterior, es mucho más, es la posibilidad de reflexionar, de hacer preguntas, de ver contradicciones, mirar críticamente las realidades pedagógicas, consciente de que se hace parte de ellas y, en esa medida, se hace parte de su transformación. Una educación que forme desde el pensamiento divergente de tal manera que, como planteaba Zuleta: “Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos manipulable que el experto” (1995, p. 110).

Desde esta postura, el conocimiento es considerado como un producto histórico y culturalmente situado; lo que implica, propiciar una formación en la diversidad de los saberes, en constante interrelación y recreación. Una actitud de indagación y cuestionamiento permanente en la que se potencien la facultad de aprender a aprender en contextos de rigor teórico, con la capacidad creativa que posibilite la innovación y la construcción colectiva de saber a partir de múltiples procesos intersubjetivos, en donde el conflicto se convierte en una de las dimensiones de la realidad histórica y cultural, y de la formación autónoma de los maestros.

Formarse para investigar consiste en interrogar la mirada, hacer explícitos los lugares desde los cuales se piensa un objeto, develar creencias que permean las relaciones que se establecen con los objetos de conocimiento; así como tener en cuenta que estos lugares e ideologías son el resultado de la experiencia cultural, de la historia de vida, y por ello es indispensable abrir preguntas hacia el sujeto y hacia su forma de conocer.

En conclusión, y retomando lo anterior, cabe reconocer que las prácticas y saberes de los egresados del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN (Colombia), hoy maestros en ejercicio, no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que son movilizados por los agentes educativos con los que interactúan en el espacio laboral, incluidos los niños.

Debe entenderse, igualmente, que al enseñar el docente se basa en varios tipos de juicios prácticos para orientar y estructurar su actividad profesional, tales como: valores morales o normas sociales o juicios provenientes de las tradiciones escolares y en su experiencia vivida. Reconocer los aspectos men-

cionados, nos permitirá tener una mirada objetiva de las prácticas de las egresadas y egresados, que nos brindará elementos para entender y enriquecer los procesos de acompañamiento a los docentes en la formación y contribuir a la cualificación permanente de los licenciados.

Referencias

- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauniana. *Educación Matemática*. Vol. 13, p. 3.
- Baena, L. (1996). “Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua”. *Lenguaje*, No. 24, 2-10.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidos.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (2003). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación de didáctica de la lengua. *Lenguaje*, No. 32, 37- 46.
- Camps, A. (2004). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Coll, S. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores, 19-142.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Infancias Imágenes*. Vol. 9, No 2, 24-34.
- Jolibert, J. (1999). *Transformar la formación docente. La Didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación*. Chile: Santillana.
- Jurado, F. (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1997). *Proyecto Político Pedagógico de la UPN. Identidad y compromiso institucional*. Bogotá: UPN.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta.





Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición¹

¹ Este artículo recoge los resultados del trabajo investigativo “Estudio exploratorio sobre las Creencias de las profesoras frente al uso y sentido de las tareas escolares en los grados de Jardín y Transición”, realizado para acceder al Título de Magíster en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

Olga Patricia Ñungo Garzón
Graciela Fandiño Cubillos

Olga Patricia Ñungo Garzón²
Graciela Fandiño Cubillos³

- 2 Coordinadora Instituto Técnico Internacional, Secretaría de Educación de Bogotá. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; niungomitas@gmail.com
3 Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España; gmfandino@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Tareas con-sentido: Creencias de las docentes de Jardín y Transición

Resumen

El presente escrito presenta los resultados más significativos de un trabajo investigativo realizado por las autoras para acceder al Título de Magister en Educación; estudio que surgió con la intención de indagar sobre el sentido de las tareas escolares desde la profundización de procesos y prácticas pedagógicas, enmarcado en la perspectiva del pensamiento del profesor, las necesidades actuales de la niñez en edad preescolar y los diversos contextos familiares, sociales e institucionales en dos instituciones, una del sector oficial y otra del sector público en Bogotá, para los grados Jardín y Transición.

Palabras clave: *Creencias, tareas escolares, educación inicial.*

Tasks-sense: Beliefs of teachers of kindergarten and transition grades

Summary

This text shows the most significant results of a research made as a requirement to get the master of education. This study began with the purpose of reviewing the sense about scholar tasks, through the process of a pedagogic practice and takes into account the point of view, the pedagogy the thoughts of the teachers, the children's present needs in kindergarten and transition age and the different familiar, social and institutional context, this research was made in Bogotá in a public school and in a private school with kindergarten and transition grades.

Keywords: *Beliefs, homework, early education.*

Tarefas- significativas: Crenças das professoras de jardim e transição

Resumo

No presente artigo apresenta os resultados mais significativos de uma pesquisa realizada para obter o título de Mestre em Educação estudo que surgiu com a intenção de revisar o significado da casa do aprofundamento dos processos e pedagogia, enquadrado numa perspectiva do pensamento do professor, as necessidades atuais de crianças pré-escolares e contextos familiares diversos, sociais e institucionais em duas instituições, um sector oficial e setor público outra em Bogotá, em graus Jardim e Transição.

Palavras-chave: *Crenças, trabalhos de casa, a educação infantil.*

Introducción

Durante las noches, en casi todos los hogares donde hay niños o jóvenes en edad escolar, una de las actividades más frecuentes es la realización de las “tareas escolares”, que implica a diversos miembros del grupo familiar; a pesar de ello, es escasa la literatura sobre el tema, no sólo a nivel investigativo, sino en su componente prescriptivo. Además, aunque las tareas para la casa son consideradas como parte intrínseca del trabajo escolar, son también una de las prácticas más criticadas y sobre las que existe una gran diversidad de posiciones; aún entre los padres se encuentran opiniones que van desde la solicitud de asignar tareas diarias a sus hijos, hasta el reclamo para que no se realice este procedimiento.

En este sentido, parecería que las tareas son uno de los aspectos donde el docente tiene mayor “autonomía”, y por lo tanto, uno de los campos en los que se evidencian sus creencias y pensamientos acerca de la educación y de lo que es mejor en el proceso de aprendizaje para los estudiantes.

Sin embargo, las tareas constituyen un tema aún más controvertido en la educación de la primera infancia, en parte debido a la misma edad de los estudiantes y también por el papel que se le asigna a esta fase educativa en cuanto a la promoción de los procesos de desarrollo, la motivación por el estudio y la adquisición de hábitos básicos.

Problema

En primera instancia, resulta significativo abordar la temática de las tareas desde la perspectiva del pensamiento del profesor, porque, por un lado, es un enfoque prácticamente inexplorado en Educación Infantil y, por otro, proporciona una aproximación a la interpretación y explicación de la complejidad de las vivencias cotidianas del aula. Esta perspectiva, que considera al docente como un profesional que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes (Marcelo, 1987; Fandino, 2004), permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza y el desarrollo docente.

En segunda instancia, la motivación por investigar las tareas escolares, se asocia a la inquietud que genera un tema de aparente poca trascendencia, pero que hace parte de la co-

tidianidad de la labor docente y del quehacer del estudiante. Aunque en la literatura especializada casi no se encuentran reflexiones u orientaciones acerca de la conveniencia o no de las tareas para la primera infancia, hecho que llevaría a dudar de la pertinencia de las mismas, sabemos que es una práctica generalizada; de hecho, cada vez vemos que incluso los niños más pequeños llevan tareas para la casa. Lo anterior nos llevó a iniciar la búsqueda sobre el sentido de este tipo de actividad para las maestras, pues su generalización indica que existen razonamientos que es necesario develar, para dialogar con ellos, si se quiere buscar el desarrollo de mejores prácticas.

La investigación se realizó con 4 maestras, 3 del grado 0, o grado Transición (5 años), de las cuales 2 pertenecen al sector oficial y 1 al sector privado, y con 1 maestra de Jardín (4 años), del sector privado. La pregunta global que orientó la investigación fue : ¿Cuáles son las creencias de las docentes de preescolar sobre de las tareas para la casa?

Perspectivas teóricas

Para situar el campo del problema se toma como punto de partida los debates existentes en nuestro medio sobre los sentidos de la Educación Inicial; las creencias y saberes como referentes fundamentales desde la perspectiva del pensamiento del profesor y, por último, algunos aportes teóricos relevantes en el tema de las tareas en general.

La educación de la primera infancia o educación inicial

Desde la última década se han realizado esfuerzos significativos a nivel latinoamericano para sensibilizar a los gobiernos nacionales y locales hacia el desarrollo y fortalecimiento de las políticas de Primera Infancia y su puesta en práctica. En el caso de Colombia, el Plan de Acción Nacional en favor de la primera infancia, denominado Plan País-Plan Decenal de Infancia 2004-2015, tuvo como marco una política denominada: “Colombia por la infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años”.

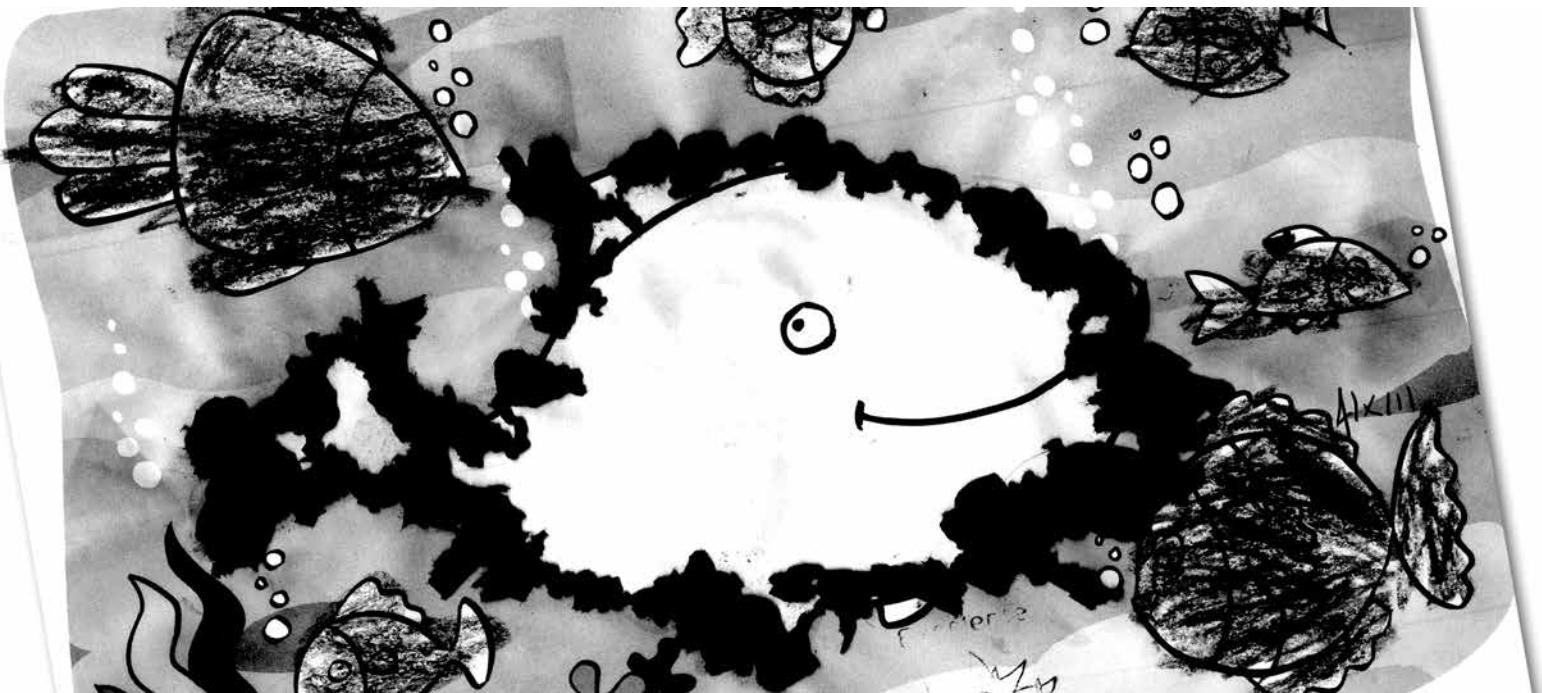
En el presente se viene dando continuidad a estas disposiciones en el actual plan de gobierno con la estrategia “De Cero a Siempre”, en la que se consolida la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, conformada por diferentes ministerios e instituciones para la infancia. Se evidencian algunas alianzas, convenios y contactos a nivel local y territorial, orientados a las modalidades de atención desde la gestación hasta los 6 años, priorizando salud, nutrición y ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo integral de los niños y niñas; estableciendo de esta forma rutas y responsabilidades entre dependencias que contrarresten la oferta de servicios desarticulada que se ha venido manejando (Alarcón, 2011).

Tal vez uno de los problemas de la falta de articulación es la situación de la educación para este rango de edad, que tradicionalmente ha sido atendida por dos tipos de instituciones, las del sector educativo y las del sector de bienestar social. Las políticas descritas se sustentan en la Ley 1098 del 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que definen la primera infancia como la etapa comprendida entre los 0 y 6 años y, desde ahí, hacen algunas precisiones para la educación de este rango de edad, desarrolladas en el CONPES 109.

En este punto se hace evidente cierta contradicción con la Ley 115, que establece una educación preescolar de tres (3) grados, considerada como educación formal, de los cuales el último, grado Cero o Transición, es obligatorio para los niños de 5 años. Esta idea de “Educación formal”, es uno de los problemas que se presentan en la articulación mencionada y se visibiliza en esta investigación.

Si se toma el concepto desarrollado en la misma Ley (Artículo 10), se entiende el énfasis en la formalización de esta etapa educativa y el carácter preparatorio de la misma, pues: “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”.

Sin embargo, el Decreto 2247 de 1997, que establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, buscó, de cierta manera, distanciarse de la formalización en esta etapa, para que fuera pensada desde las características de los niños y niñas a quienes va dirigida (3 a 6 años), es así como en el Artículo 10 se encuentra que: “En el nivel de educación



“La Educación inicial se distancia de una mirada de educación formal. A pesar de los desarrollos al respecto, la desarticulación persiste e incluso se asentúa”

preescolar no se reproban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales”. Igualmente se afirma que sus principios son: la integralidad, la participación y la lúdica (Artículo 11).

Lo anterior, en concordancia con lo planteado en documento del Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2003), entidad distrital encargada de la atención de los niños menores de 5 años, cuando se refiere a las tensiones de la Educación Inicial, entre las que menciona el Asistencialismo-Educativo. En el sentido de que el fenómeno asistencialista hace parte de los orígenes del nivel, pues atendía prioritariamente a los sectores pobres de la población enfocándose en necesidades de alimentación, higiene y formación de hábitos; mientras que la parte educativa se hace clara al momento de especificar que:

“No es instrumental: se justifica por sí misma como búsqueda de potenciación de las adquisiciones iniciales del ser humano, complementando la acción de la familia y ayudándole a ésta a cualificar su acción socializadora. No es entonces, un proceso de acumulación de conocimiento, ni de acumulación de prerequisitos” (p. 87).

Así, la Educación inicial se distancia de una mirada de educación formal. A pesar de los desarrollos al respecto, la desarticulación persiste e incluso se asentúa; en los últimos años se publicaron dos documentos contradictorios acerca del sentido de la educación de la primera infancia. El primero, *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010), elaborado conjuntamente por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Integración Social, plantean dos ciclos: de 0 a 3 y de 3 a 5 años (se dejó el grado de Transición como parte del primer ciclo de la educación obligatoria, aunque sigue siendo primera infancia).

Dichos ciclos son generales para la educación infantil en la mayoría de países del mundo. Este tipo de organización se

constituye en una herramienta para las instituciones educativas, pues posibilita reflexionar y estructurar su práctica pedagógica en la Educación Inicial, teniendo como pilares el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Sin embargo, en 2011, la Secretaría de Educación publica el documento *Reorganización curricular por ciclos*, en el cual presenta un primer ciclo dirigido a los niños de 3 a 8 años, cuya impronta son Las Infancias y Construcción de Sujetos y sus ejes de desarrollo la estimulación junto con la exploración. Lo preocupante en este último documento es la extensión del ciclo que, además de desconocer las características del desarrollo del niño, olvida actividades propias de la infancia como el juego.

Pensamiento del profesor: creencias y saberes

En la evolución de la perspectiva investigativa acerca del pensamiento del profesor, cuyos orígenes se remontan a la década de los setenta, se ha venido constituyendo una importante tendencia enfocada en la preocupación por el acercamiento a los docentes, para conocer qué y cómo piensan, cómo construyen su conocimiento y cómo aprenden a enseñar; todo, a partir del estudio de su contenido, de las percepciones, de las creencias y de sus procesos de pensamiento (Serrano, 2010).

Los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor (Marcelo 1987; Fandiño, 2004), son: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula. Autores como Perafán (2002), introducen un tercer aspecto, el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente, como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: “una explícita y, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita;

que requiere del concurso de métodos más cualitativos” (p. 13). Villar (2002) complementa lo anterior afirmando que: “la mente del profesor es un estado autorreflexivo de intrincadas interdependencias con un elevadísimo contenido informativo procedente del despliegue de variadas facultades intelectivas, predictivas, creativas y volitivas” (p. 31).

Pajares (citado por Marcelo, 2002), retomando el concepto específico de las “creencias”, uno de los términos más abordado dentro de este campo de investigación, establece una diferencia entre conocimiento y creencia destacando tres elementos de la última: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (emoción), y el conductual (la acción), aclarando que la forma de inferirlos se da a través de la palabra, lo que dicen que pretenden y hacen las personas. Siguiendo esta línea, Moreno (2002) define las creencias como:

“Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (p. 73).

En este sentido, resulta fundamental destacar la importancia de conocer las creencias de los profesores, para, apoyándose en ellas, realizar acompañamientos que les permitan comprender mejor su práctica y mejorarla.

Lo anterior se complementa con la categoría de “Saberes Docentes” como contrucción social de Mercado (2002); para esta autora los maestros muestran en sus saberes la articulación entre diferentes experiencias dentro y fuera del ámbito escolar al momento de la enseñanza y en la preparación de la misma.

En la misma línea, Salgueiro (1998), plantea que la práctica docente integra diferentes tipos de saberes que se resumen en los “saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (pedagogía) y los saberes de la experiencia” (p. 36). El trabajo docente no se desarrolla de forma aislada en las escuelas, se trata de

un proceso colectivo de elaboración que posibilita a su vez ganar credibilidad, pues, sólo a través de una reevaluación crítica de la práctica docente, realizada de forma continua, colectiva y a través del intercambio constante de conocimientos y prácticas del profesorado, pueden formarse y perfeccionarse en su trabajo.

Práctica y saber son el resultado de múltiples historias: la personal del docente, la de la escuela en la que trabaja, del sistema educativo, en fin, de la historia social (Salgueiro, 1998). En ese sentido, los saberes docentes contienen voces provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias de docencia pasadas, entre otras. Así mismo: “en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, los alumnos tienen un papel muy importante” (Mercado, 2002, p. 12).

Para Mercado, es en la relación con los estudiantes donde los saberes docentes no sólo son validados por los maestros, sino que se constituyen privilegiadamente. Los alumnos son una referencia central para las decisiones docentes; la reflexión de la práctica, al tiempo que contribuye al proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que constituyen la institución escolar, contribuye también al proceso de formación docente (Salgueiro, 1998).

Las tareas escolares

En la escasa literatura se evidencian tres tendencias en cuanto al sentido de las tareas para la casa (García, 2003). La primera, que aboga por la abolición e incluso la prohibición absoluta de las mismas. Una segunda, considerada la tradicional, ve las tareas como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar. Es así como Aebli (1991), referencia investigaciones empíricas de los ochenta, que muestran que los maestros asignan las tareas en los últimos minutos de clase y estas consisten en terminar ejercicios que se han hecho; incluso, cuando dicen posibilitar el trabajo autónomo “se refieren a la repetición y al ejercicio, a la consolidación del saber y a la formación de destrezas” (p. 180).

Una tercera tendencia, catalogada como más innovadora, ve las tareas como un proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal (García, 2003). En esta línea se podría men-

cionar el planteamiento del mismo Aebli (1991), para quien las tareas escolares son una oportunidad que facilita el aprendizaje autónomo, sin embargo, éstas deben cumplir requisitos como que el estudiante entienda y comparta no sólo la tarea, sino la utilidad de la misma.

Como vemos, la tarea en general está planteada para los niños y niñas más grandes, incluso Aebli (1991), plantea una máxima: “Cuanto más edad tengan los alumnos y mejores sean las condiciones tanto personales como del hogar, tanto más prolongadas pueden ser las tareas y los proyectos asignados” (p. 181). En esta línea, Meirieu (2005), crítico de las tareas para la casa, plantea que es en la institución escolar donde están las condiciones materiales y los profesores preparados, por lo que es el lugar para hacer los trabajos individuales. Incluso afirma: “Nunca se insistirá bastante sobre el hecho de que mandar sistemáticamente deberes para hacer en casa es en realidad remitir a la desigualdad; desigualdad de condiciones de vivienda, pero también, y sobre todo, del entorno familiar y cultural” (p. 13).

La revisión teórica e investigativa evidencia la inconveniencia de las tareas para la casa para los niños menores de 6 años.

Metodología

Este estudio se basa en una metodología de investigación cualitativa-constructivista, teniendo en cuenta que se caracteriza por los lineamientos de Stake (1998), es decir: tener un foco de investigación de carácter exploratorio y descriptivo; el diseño es emergente; el muestreo es intencional; la recolección de datos tiene lugar en situaciones naturales; los métodos de recolección de información son de naturaleza interactiva; el análisis de datos es inductivo, categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida y el informe de investigación sigue el modelo de estudio de caso.

La investigación se realizó en una institución pública y una privada, en la primera se trabajó con dos docentes de grado Transición, en la institución privada, con una docente de grado Jardín y una de grado Transición. Las entrevistas se hicieron mirando los cuadernos de los niños, en los tres momentos: primer semestre, segundo semestre y finalización del año escolar.

Algunos resultados

Las categorías que se trabajaron para este estudio fueron: Sentido de la tarea; Tipos de tareas; Surgimiento, valoración y papel de los padres e institución, y Tarea. En el presente artículo sólo se presentará un extracto de la primera categoría.

Sentido de la tarea

Bajo esta categoría se encuentran las ideas sobre el sentido de la tarea, sus finalidades e intencionalidades. La tarea es vista, ante todo, como un medio de comunicación entre los padres y la maestra; también como un medio para reforzar lo trabajado en la jornada escolar; para profundizar en el conocimiento del niño y sus procesos de aprendizaje, así como una estrategia para ir preparando a los niños a su posterior ingreso a la educación básica primaria. Lo anterior lleva a destacar, ante todo, que las tareas tienen para las maestras siempre un sentido o finalidad acorde con las creencias que se tienen sobre los niños y sobre el nivel:

“...porque toda tarea tiene una finalidad, yo no mando tareas por ocupar el tiempo en la tarde, sino que toda tarea tiene una finalidad, yo en las tareas alcanzo a ver el proceso que ellos han tenido desde el primer día que iniciaron hasta el día de hoy, y que no son tareas hechas por los papás, sino que veo que las están logrando hacer solitos” (r.1, p. 124) **Colegio Oficial**.

“...el sentido se lo da la temática que se está desarrollando, porque siempre hay algo, un eje en torno al cual está girando la actividad que se propone, yo no les digo recorten cualquier cosa y peguen, sino recorten con base en un tema que se está trabajando, con algo que nos interesa, una pregunta que surgió” (r.7, p. 39) **Colegio Privado**.

Como medio para la comunicación con los padres de familia

Ayudar en la comunicación entre el padre de familia y el hijo es una de las finalidades de las tareas que se hace evidente en todas las maestras; independientemente de su participación en el sector oficial o privado para este nivel educativo, las docentes resaltan, como uno de los sentidos más importantes de las

tareas, el hecho de que éstas se convierten en el medio a través del cual **los padres puedan estar al tanto de lo que hacen sus niños en el colegio**, qué se está trabajando, qué experiencias tienen y, por ende, la posibilidad de saber qué les están enseñando.

En el sector oficial parece ser el único y/o el más importante medio de comunicación entre familia y colegio, debido al tiempo limitado de los padres. Son comunes afirmaciones de las docentes que apuntan a que **cuando no se dejan tareas, los padres tienen la creencia de que no se hizo nada y se perdió el tiempo**. Esto plantea la necesidad de un diálogo permanente con ellos y un intento por concienciarlos frente a las finalidades de las tareas, la frecuencia y variedad de las mismas y su papel como acompañantes.

A su vez, otro de los sentidos que aparece con mayor frecuencia es la intención de que los padres estén **pendientes o se preocupen por el proceso de sus hijos en el colegio**, y tengan la posibilidad de ayudarlos, no se trata simplemente de que se realicen las actividades sólo por hacerlas y menos de que se las hagan. En esta línea, la tarea es un medio para intentar conocer el apoyo familiar con el que cuenta el niño en sus actividades escolares, y, a largo plazo, se convierte en una necesidad de concretar una forma de preocupación por el niño y su rendimiento.

Por otra parte, la tarea se convierte en un medio para **conocer y complementar lo trabajado en la jornada, con los saberes y las tradiciones familiares**, hecho que posibilita al niño apropiarse de conocimientos desde su propio contexto cultural para compartirlos con sus pares en la escuela, elemento que resulta muy enriquecedor y significativo. En ocasiones, se solicita a los niños que terminen en casa, junto a su familia, una tarea que por tiempo no se alcanzó a completar en el colegio y/o recibir ayuda en la consulta sobre un tema en diversas fuentes (conocimiento de los padres, libros, internet, etc.). En el colegio privado se trabaja con proyectos de aula buscando que los padres colaboren con la investigación sobre información que el desarrollo del tema requiere, y así enriquecer el aprendizaje individual y grupal.

Las maestras también saben que **las tareas pueden convertirse en una experiencia negativa**, cuando cuentan con la pre-

sencia de castigos y saben que los padres no cuentan con tiempo para estar con el niño, por lo que también pueden convertirse una carga o en algo susceptible de no ser tenido en cuenta. No es unánime la posición sobre la tarea en el preescolar; aunque algunas maestras del sector público piensan que no debería haber tareas, todas afirman que **se asignan por petición de los mismos padres y estudiantes**.

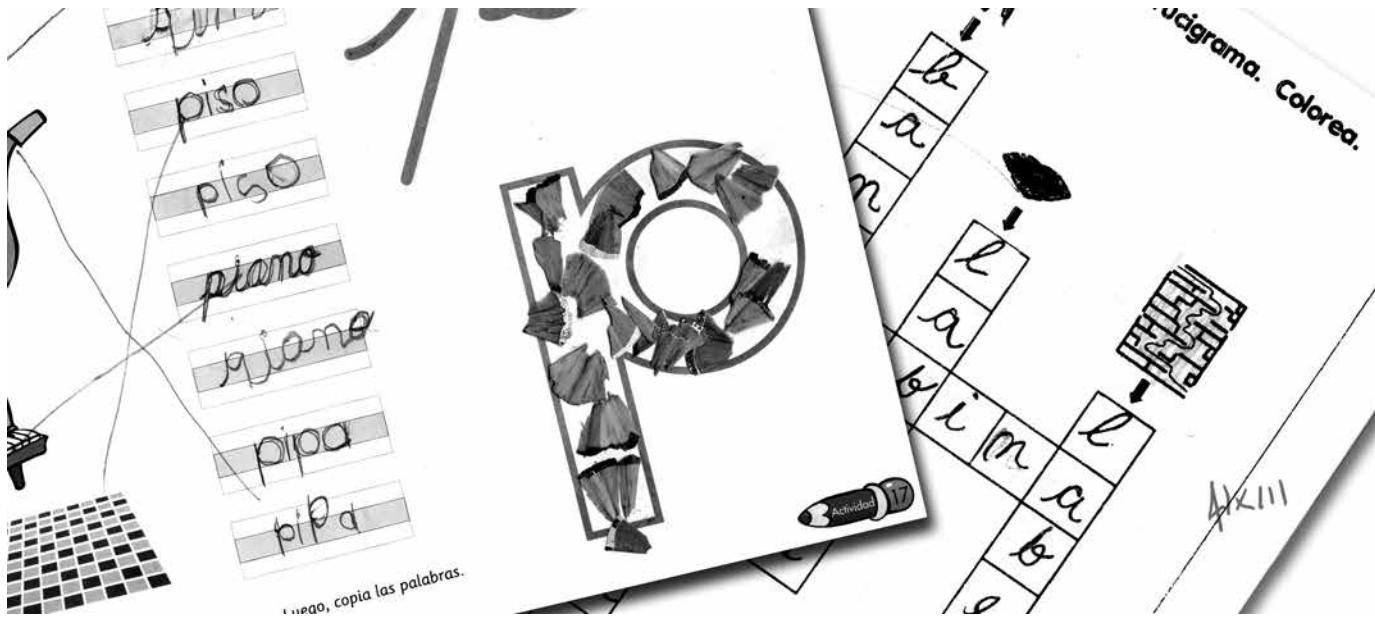
Como refuerzo de lo trabajado en la jornada

Además de servir como medio de comunicación con la familia, para las docentes la tarea resulta fundamental como herramienta en la **consolidación de lo visto en la jornada escolar**, sobre todo en temáticas y habilidades que son necesarias para alcanzar el logro de los propósitos del grado y que el niño debe afianzar, en los que el tiempo de la jornada no es suficiente.

Es así como en el colegio público las tareas más usuales son las de: recortar y pegar, decorar, dibujar y colorear, que tienen como finalidad el desarrollo de las habilidades motrices. Igualmente, se asignan planas con el nombre de cada niño, alrededor de esta última actividad, las maestras afirman que aunque resultan poco agradables para los niños, no encuentran otra manera que les facilite el aprendizaje de la escritura.

En el colegio privado, además de las anteriores, uno de los logros más valorados en el proceso académico desarrollado para Jardín y Transición es el manejo de espacio y renglón como base de la adquisición y afianzamiento de la lectura y escritura. En el grado de Jardín están, además, las planas de palabras en el cuaderno de ferrocarril, utilizadas para mejorar los trazos y la dimensionalidad. Al finalizar el grado las tareas buscan consolidar el aprendizaje de la etapa vocalica, ganar agilidad en ciertas habilidades, aumentar la velocidad, y dar cuenta de lo que escriben.

En el grado de Transición se hace un mayor énfasis en la caligrafía, mediante la escritura de palabras, frases y textos en el cuaderno ferrocarril. Hacia el final del año los padres deben realizar dictados diarios a los niños y revisar la ortografía y segmentación. Así mismo, los fines de semana están destinados a la lectura de cuentos y a ejercicios de comprensión lectora desarro-



llados a partir de una estructura previamente mecanizada por los niños y que los padres conocen gracias a su asistencia a talleres que se les realizan para ello.

Las docentes del colegio oficial consideran que hechos como que los niños lleguen los días lunes manifestando no recordar lo visto la semana anterior, es una situación que amerita el aprovechamiento de la tarea como un recurso para la práctica de lo aprendido en clases durante el fin de semana.

En ambas instituciones se evidencian casos de niños cuyo ritmo de aprendizaje es más lento. En estas situaciones, la tarea en casa es asignada para casos específicos que requieren un tratamiento asociado a las dificultades identificadas (individualización del trabajo); la tarea es, por tanto, implementada como una estrategia adicional cuyo objetivo es que se continúe practicando en casa y conseguir la nivelación necesaria en el alumno con apoyo familiar.

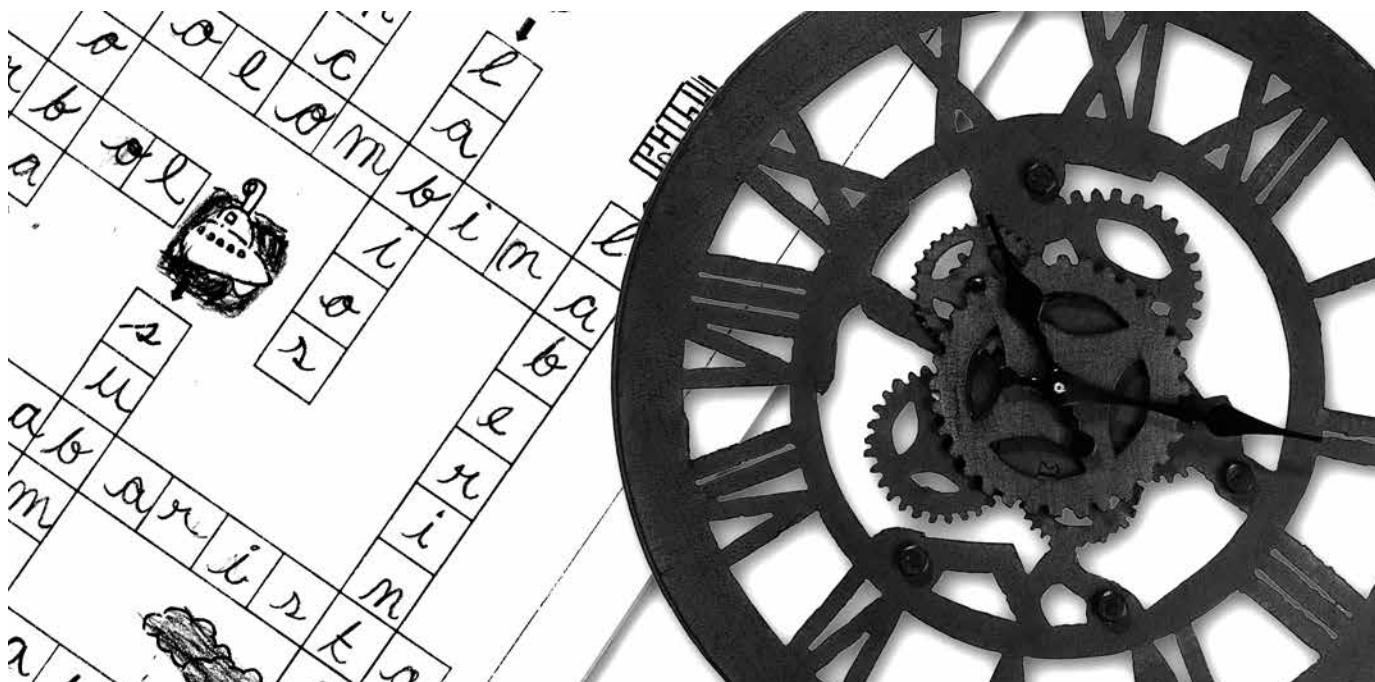
En algunas ocasiones, la tarea posibilita la preparación de algunas celebraciones importantes a nivel institucional (miércoles de ceniza, día del idioma, de la raza, etc.). En el colegio privado se asocian al tema de proyecto escogido, como por ejemplo la ciudad, figuras geométricas, elaboración de menús, entre otros.

Como medio de conocimiento del niño y sus procesos

Las docentes en ambas instituciones expresan que a través de las tareas se hace posible **evidenciar el proceso que lleva el niño y sus avances**, de manera que facilitan la implementación de nuevas estrategias y la realización de ajustes en el plan de trabajo diseñado inicialmente, para enfocarlo hacia las necesidades reales de los grupos

Con la tarea, las docentes cuentan con elementos para valorar el desarrollo de autonomía en el niño y las posibilidades de complejizar las actividades a lo largo del año escolar; además, funciona como un mecanismo que permite reconocer las formas en que son realizadas dichas actividades, identificando habilidades y limitaciones, así como los ambientes en los que se desenvuelve el alumno y cómo favorecen o no sus procesos de aprendizaje, convirtiéndose en una forma de diagnóstico.

Para la maestras, la tarea permite a los niños contar con una forma de evidenciar lo aprendido y manifestar lo vivido y lo entendido, a su manera, bajo su propia interpretación. Incluso se tienen en cuenta las experiencias propias de los niños en algunas tareas, que resultan muy significativas al compartirlas con sus compañeros/as en el aula.



Otra de las utilidades de la tarea para las docentes de ambas instituciones, es la verificación de procesos claves en el aprendizaje de los niños en esta etapa, especialmente a nivel de **atención en clase**, por lo que algunas de las tareas diseñadas por las docentes van enfocadas a desarrollar más estas capacidades cognitivas.

En el colegio privado algunas tareas surgen de las necesidades que aparecen en el proceso de aprendizaje del grupo; cuando una temática causa dificultad, la tarea se convierte en un medio con el que cuenta la docente para garantizar que los niños refuerzen, e incluso complementen, la información de la clase con ayuda de sus padres en casa.

Como proyección hacia la primaria

Tal vez uno de los mayores argumentos para la asignación de tareas en casa, es la necesidad de que los niños se preparen para la primaria, donde éstas cobran gran importancia. Para las docentes de las dos instituciones la tarea es tenida en cuenta dentro de su proyección anual de trabajo, de manera que durante el segundo semestre se incrementa el número y la complejidad de las tareas progresivamente, especialmente en el grado Transición.

En este sentido, las docentes no sólo analizan los contenidos mínimos para abordar los procesos de consolidación de lectura, escritura, matemática y otros propios para el desarrollo del pensamiento en esta etapa, sino que manejan actividades asociadas al uso de varios cuadernos y el desarrollo de hábitos, utilizando la tarea **como una estrategia que permite generar un ritmo en el grupo y evidenciar avances en los estudiantes**.

El común denominador en cuanto al manejo del cuaderno, es que la gran mayoría de tareas se desarrollan en un mismo elemento, pues implican una realización a lápiz y papel (recortar y pegar, dibujar y colorear, sellos, planas, dictados, secuencias, sumas, relaciones, etc.). El principal cambio, en el colegio privado y para una de las docentes del colegio público, se da en el tipo de cuaderno utilizado para el trabajo a lo largo del año, teniendo en cuenta cada una de las necesidades o propósitos de aprendizaje con los niños, tales como rayado y ferrocarril para el manejo de renglón, lectura y escritura, y cuadriculado para las matemáticas; además, se proyecta el uso de varios cuadernos para que cuando el alumno pase a primer grado, se le facilite la adaptación.

“

Aunque las maestras afirman que las tareas son solicitadas por los padres, e incluso por los mismos niños, podría analizarse con mayor detenimiento esta petición”

Por el contrario, la segunda docente del colegio oficial afirma que se debe trabajar con un sólo cuaderno integrado, manejado por el niño en casa y en el colegio, dando mayor relevancia a la integralidad de las dimensiones en el preescolar. Sin embargo, las docentes de las dos instituciones opinan que **las tareas son una herramienta para generar y consolidar en el niño hábitos**, asociados a valores tan importantes para ellas como la responsabilidad y la constancia, ya que dentro de los procesos de aprendizaje son indispensables para llegar a una autodisciplina; esta idea se ve respaldada por la visión de los padres frente a la utilidad de la tarea.

El incremento del número de tareas busca seguir optimizando hábitos y rutinas de trabajo como un medio de adaptación en la primaria, y esto se les da a conocer a los padres para que colaboren en casa en este sentido. A pesar de ello, aunque todas las docentes muestran cierta preocupación por la motivación de los niños hacia las tareas, la docente de jardín es quien más revela una preocupación por la dosificación de las mismas, sin desconocer su importancia en la proyección para la primaria, deben ser lúdicas y agradables para los niños, no una carga sino una estrategia de habituación.

Algunas conclusiones

Definitivamente es importante destacar que la identificación y el análisis de las creencias sobre un tema cotidiano, como la tarea escolar en las docentes de preescolar, permite vislumbrar un panorama que genera reflexiones en torno de nuestras posturas pedagógicas en la etapa inicial. En este contexto, tal vez uno de los aspectos más controversiales revelado por el estudio, es la marcada escolarización de las tareas en una etapa inicial. Dos son entonces los argumentos más fuertes en la discusión: la relación con los padres de familia y la preparación para la primaria.

Aunque las maestras afirman que las tareas son solicitadas por los padres, e incluso por los mismos niños, podría ana-

lizarse con mayor detenimiento esta petición. Si bien lo más sencillo es afirmar que la familia quiere que el niño se encuentre ocupado mientras está en la casa, y que la tarea resulta útil a este propósito, también se podría decir que la demanda está dirigida a “ideas”, actividades que le permitan interactuar con el niño, acompañarlo, hacer algo juntos a partir de lo trabajado durante la jornada escolar, crear y fortalecer vínculos. Esto último llevaría a pensar que la institución educativa tendría que “conocer” las cotidianidades familiares y, a partir de ellas, ayudar a la familia a encontrar formas que potencien las relaciones dentro de la misma cultura familiar, pues las tareas no pueden ahondar en las desigualdades económicas y sociales.

El segundo punto está dirigido a la preparación y habituación para la primaria. Abordarlo significa reflexionar sobre esta idea extendiéndola a todos los niveles educativos; el afán por la formación de hábitos parece causar el efecto contrario y, como alguna de las maestras lo planteaba: “...en bachillerato los niños ya no quiere hacer tareas”. No en vano los planteamientos sobre las tareas como parte del aprendizaje autónomo son realizados enfocándose en los niños y jóvenes más grandes.

Este abordaje implica tal vez un replanteamiento acerca de la importancia de la necesidad de proponer tareas agradables y placenteras, una propuesta que lleve a reflexionar a las maestras, a la institución e incluso se desarrolle en las mismas políticas educativas, sobre cuáles son las actividades propias de la edad que, siendo agradables e interesantes para el niño, promueva su desarrollo.

Finalmente, en cuanto a las sugerencias y proyección de este estudio exploratorio, se insiste en que el tema de la tarea en el ámbito de la educación inicial, y desde la perspectiva del pensamiento del profesor, se constituye como un terreno a explorar y profundizar, que cuenta con proyecciones interesantes a nivel de la formación de docentes.

Referencias

- Aebli, Hans. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alarcón, C. (2011). *La estrategia de atención integral a la primera infancia como posible ruta para la materialización de la política pública*. Obtenido el 12 de noviembre de 2011, desde www.dece-
roasiempre.gov.co/
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS. (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Fandiño, Graciela. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de Transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A., y Colbs. (2003) ¿Qué piensan los maestros extremeños sobre los deberes? *Campo Abierto*, 23, pp. 15-46.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En *Pensamiento y Conocimiento de los Profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 45-60.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2002). *Los deberes en casa*. España: Octaedro.
- MEN. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: MEN.
- Moreno, M. (2002). El Pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 61-78.
- Perafán, A. (2002). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 11-28.
- Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- SED. (2011). *Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: SED.
- SDIS, SED, UPN. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: SDIS, SED, UPN.
- Serrano, R. (2010, Mayo-Agosto). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Villar, L. (2002). *Pensamientos de los profesores*. Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 29-44.



Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”¹

¹ El artículo presenta un extracto de la Tesis de Maestría *Saber docente en Educación Inicial: recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”*, presentada al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2010), en la línea “Pensamiento y Creencias del profesor en educación infantil”, dirigida por la Profesora Graciela Fandiño C.

Carolina Pedroza Bernal
Sonia Marcela Téllez Moreno

Carolina Pedroza Bernal²
Sonia Marcela Téllez Moreno³

- 2 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; cooperacionbogota56@yahoo.com
3 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; sonitellez@gmail.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”

Resumen

El presente artículo recoge el trabajo investigativo presentado como tesis para optar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su propósito fue recoger el saber y la experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años. La perspectiva teórica en la cual se inscribe es la de saber docente, la cual reconoce al profesor como un sujeto que sabe y cuya acción pedagógica se define a partir de los saberes que posee, de aquellas ideas que movilizan su práctica.

Palabras clave: *Saber Docente, Educación inicial, Experiencias Pedagógicas.*

Recovery of kindergarten teaching experience “La Carreta”

Summary

This article presents the research work presented as a thesis for the Master of Education National Pedagogical University. Its purpose was to gather the knowledge and experience of a working proposal for early childhood teaching that development for over 25 years. The theoretical perspective which is part of teacher knowledge, which recognizes the teacher as a subject who knows and their pedagogical action is defined based on the knowledge you have, the ideas that move their practice.

Keywords: *Teachers Know, Children’s Education, Teaching Experience.*

Recuperação do jardim de infância experiência de ensino “La Carreta”

Resumo

Este artigo apresenta o trabalho de pesquisa apresentado como tese para o Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Seu objetivo era reunir o conhecimento e a experiência de uma proposta de trabalho para o ensino da primeira infância que o desenvolvimento por mais de 25 anos. A perspectiva teórica que faz parte do conhecimento do professor, que reconhece o professor como um sujeito que conhece e sua ação pedagógica é definida com base no conhecimento que você tem, as idéias que movem a sua prática.

Palavras-chave: *Professores sabem, a Educação das crianças, experiência de ensino.*

Introducción

La educación de los niños y niñas de cero a seis años de edad ha venido adquiriendo mayor reconocimiento, lo que puede evidenciarse en la diversidad de argumentos de orden político, social, económico y científico que comparten la idea de los primeros años de vida como fundamentales y determinantes para la construcción del ser humano y, por ende, para el desarrollo social de un país.

Lo anterior implica asumir nuevas formas para comprender la educación de la primera infancia, en términos de las condiciones y relaciones que es necesario propiciar para garantizar un adecuado desarrollo de los niños y niñas. En coherencia con esto, se reconoce que la reflexión sobre las diversas formas de ver y dar sentido a la educación inicial que tienen los maestros y maestras, así como los nuevos discursos para transformarla, son factores determinantes para el desarrollo de la educación inicial en el país.

Es así como el principal interés de este trabajo es evidenciar la riqueza de saberes y experiencias que construyen las maestras y maestros de la primera infancia durante su ejercicio profesional. Lo anterior cobra gran relevancia por cuanto el saber del maestro de educación inicial no ha sido reconocido en el ámbito social como un saber con identidad propia.

El reconocimiento al saber pedagógico en educación inicial se hará a partir de la descripción de una experiencia particular, la de Mónica Restrepo⁴ y su jardín infantil “La Carreta”, pues las autoras del presente texto fuimos maestras allí y reconocemos su riqueza. Realizar este ejercicio de evidenciar el saber pedagógico que movilizó la Carreta es de gran importancia, por cuanto es una experiencia que por diferentes circunstancias llegó a su fin y el no hacerlo, no recoger este saber, sería perder su capital pedagógico, ese que sirve de referente para otras experiencias y para el debate actual sobre educación inicial.

Es preciso mencionar que experiencias pedagógicas provenientes del sector privado y que por lo tanto surgen como una

propuesta individual, suelen quedar allí, no trascienden, no se escribe sobre ellas, no se reconstruye y valora el saber construido y consolidado durante sus años de desarrollo. Esto se corrobora por la escasa existencia en nuestro país de trabajos orientados a recoger el saber que se edificó en la práctica pedagógica y que responde al día a día del maestro.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron: ¿cuál es el saber pedagógico consolidado por Mónica a partir de la experiencia en la Carreta?, y ¿de qué manera su historia de vida, su formación y su experiencia como profesora y como directora le han aportado a su saber profesional?

De acuerdo con lo expuesto, este artículo se organiza en tres partes: la primera se ocupa del marco conceptual y la metodología; la segunda expone la descripción de la experiencia pedagógica y las premisas fundamentales que la orientaron y que hacen parte del saber pedagógico de esta profesora, y por último, la tercera, presenta las conclusiones generales del trabajo.

Pensamiento del profesor y saber docente

El trabajo se inscribe dentro del paradigma del pensamiento del profesor, el cual busca comprender y explicar el fenómeno de la enseñanza desde su esencia, la mente del profesor (Fandiño, 2004) y cuyas premisas básicas son: El profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios; los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Los procesos de pensamiento no se producen en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y en un contexto ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas) (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Ahora bien, aunque lo anterior son las bases, el trabajo se centra en el concepto de “Saber Docente”, que tiene un mayor componente sociológico y toma distancia de los enfoques puramente psicologistas. Maurice Tardif y Ruth Mercado emplean el término “saber” para fundamentar el conocimiento en la dimensión social, precisamente como una construcción colectiva de naturaleza lingüística. En esta perspectiva, el saber

4 Un agradecimiento muy especial a Mónica, por su apertura y disposición para compartir su saber y experiencia, y una invitación para que la comparta directamente con toda su riqueza.

se comprende como los conocimientos, las competencias, las habilidades, el saber hacer que se utiliza y se hace efectivo en determinado medio.

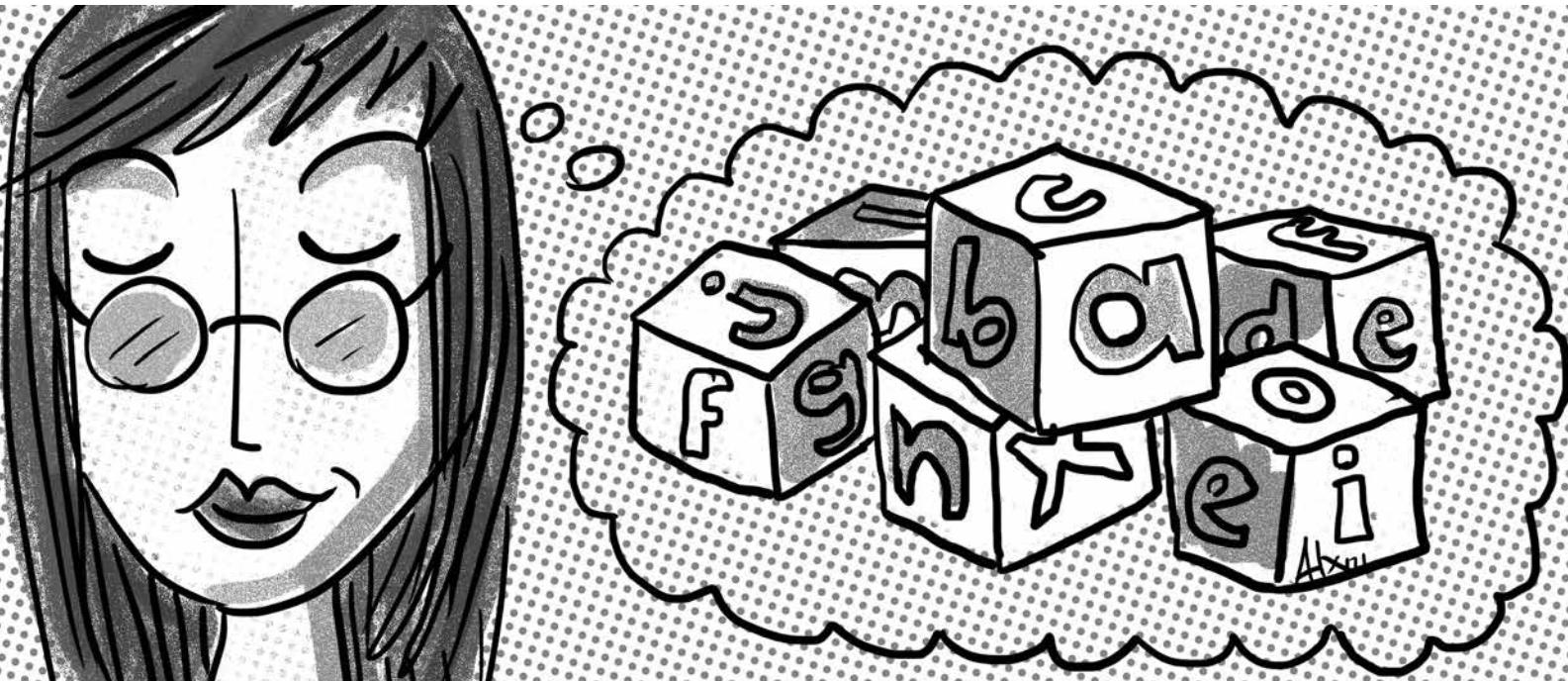
Para acercarse a las preguntas relacionadas con el saber docente Tardif (2004), plantea que éste no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza y que tienen que ver con el trabajo que desarrollan los docentes a diario, por cuanto dicho saber no es independiente del contexto y las realidades sociales y organizativas en las que se encuentran inmersos los educadores. De igual forma, reconoce que el saber docente es una construcción propia del maestro y en ese sentido se relaciona con sus experiencias de vida y su experiencia profesional. Este autor para situar su trabajo, parte de los siguientes supuestos teóricos básicos que lo caracterizan:

- Individual y social: la razón de ser del saber docente son las prácticas sociales, es decir, es un saber para actuar con otros seres humanos, la base del mismo está entonces en la relación con el otro, con el colectivo de estudiantes. En consecuencia, la enseñanza no exige de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni

sobre determinada práctica, sino la capacidad para interactuar con otras personas.

Con la intención de vislumbrar la naturaleza social e individual del saber docente, Tardif (2004), afirma que no es posible comprenderlo sin ubicarlo en íntima relación con lo que los maestros son, hacen y piensan en su quehacer cotidiano, pues si bien su saber es social, al mismo tiempo es el saber de un actor individual, que en su ejercicio profesional lo adapta y transforma de acuerdo a la exigencia de los estudiantes, el contexto y sus propias concepciones frente al proceso educativo.

- Diverso: el saber docente envuelve saberes provenientes de diferentes fuentes, como lo son la formación profesional, las teorías curriculares, los libros didácticos, los conocimientos disciplinares, los otros maestros y su propia experiencia.
- De carácter temporal: la temporalidad del saber docente se refiere a su proceso de construcción, por cuanto sucede en el marco de una historia de vida y una carrera profesional, donde la enseñanza supone un tiempo para aprender a en-



“La relación entre la experiencia y la reflexión, es decir, entre la situación en concreto y lo que ésta demanda del docente, es lo que moviliza la búsqueda de alternativas”

señar. Se trata de un proceso temporal donde se construye saber y se consolida una experiencia de trabajo que a su vez implica fases de transformación, continuidad y ruptura que marcan la trayectoria profesional y le otorgan identidad y subjetividad al docente, pues los docentes: “se convierten en lo que son de tanto hacer lo que hacen” (p. 17).

- Fundamentado en la experiencia: Tardif (2004), encontró en sus investigaciones que los maestros no sitúan sus saberes en un mismo nivel, por el contrario, los jerarquizan de acuerdo a su utilidad en la tarea de enseñar, por ejemplo, saber dirigir una clase resulta más importante que conocer el funcionamiento del Ministerio de Educación.

Es así como los saberes que provienen de la experiencia cotidiana son ubicados coimo el fundamento de su práctica y competencia profesional, dado que la experiencia es finalmente la que posibilita al maestro adquirir y producir sus propios saberes, es decir, movilizar una variedad de saberes en función del trabajo que desarrollan. Para Tardif (2004), este proceso implica reflexibilidad y reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, para producir así la propia práctica profesional.

En una línea similar, Mercado recurre al concepto de saber docente “cotidiano” o saber de la vida cotidiana (Heller, 1977). La idea de saber hace referencia al “conocimiento” que guía la vida cotidiana, es decir, aquel del cual el sujeto se apropiá para mantener y estructurar su vida en la época y los ambientes particulares en los que se desenvuelve (Mercado, 2002).

En cuanto al saber docente, afirma que éste se construye principalmente en la práctica, pues las demandas y dilemas de cada situación en la clase, requieren que el docente se apropie de los usos, estrategias y herramientas para resolverlos de la manera más efectiva. Al respecto afirma que:

“[...] los maestros se apropián de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. Dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexibilidad que la enseñanza misma impone a los maestros” (Mercado, 2002, p. 14).

La relación entre la experiencia y la reflexión, es decir, entre la situación en concreto y lo que ésta demanda del docente, es lo que moviliza la búsqueda de alternativas que se apliquen a los requerimientos específicos de cada situación.

Metodología

La metodología asumida es de corte cualitativo, enfoque que posibilita la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de los propios actores y su contexto, así como el estudio de sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente. La estrategia metodológica es el estudio de caso (Stake, 1998), por cuanto el interés del trabajo se centró en develar la trayectoria de una experiencia pedagógica particular.

Para el desarrollo del trabajo se adelantaron entrevistas abiertas en el mismo jardín, donde se indagó por elementos de vida profesional, por los orígenes de la experiencia y por sus principales características e intencionalidades. Una vez transcritas y codificadas las entrevistas, se dio paso a una nueva lectura para establecer las categorías inductivas a partir de las ideas expuestas por Mónica y posteriormente se realizó la reconstrucción de la experiencia. Dicha reconstrucción se complementó con los aportes que realizó Mónica una vez hizo la lectura de la misma, con la que resignificó algunas expresiones y amplió ciertos contenidos.

“La Carreta”: una experiencia pedagógica para la primera infancia

Orígenes de la propuesta

La decisión de Mónica de ser maestra viene de tradición familiar, pues muchos de sus parientes son docentes y la mayoría de las mujeres de su familia han optado por esta profesión tan respetada y reconocida en su ámbito más cercano.

“[...] porque en mi casa por tradición hay muchos maestros, y era como muy respetada esa profesión [...] mi papá daba clases, entonces todo eso del enseñar como que hace que uno lo admire y quiera parecerse a ellos” (R 1, p. 22).

Mónica comenzó sus estudios de formación técnica en preescolar a inicios de los 70's en la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente regresó en los años 80 para obtener la licenciatura. De su paso por la universidad resalta su encuentro con un grupo de estudiantes y profesores interesados en dar un lugar importante a la profesión, situación propiciada por una época de protestas estudiantiles y de cambios culturales que daban mayor reconocimiento a la infancia y a la necesidad de que los niños y niñas fueran a instituciones educativas antes del ingreso a la educación formal. Es en este momento cuando se generaliza el ingreso de la mujer al mundo laboral y por lo tanto se da una expansión de los jardines infantiles.

Su primer trabajo como maestra fue en el jardín infantil Mi Pequeño Mundo, creado por dos de sus amigas. Allí participó del diseño y gestión de los programas pedagógicos, lo cual incrementó su interés por ampliar sus conocimientos y cualificarse profesionalmente, lo que la llevó a realizar cursos de arte en Estados Unidos y en España. Al regresar, vuelve a su trabajo en Mi Pequeño Mundo. En las tardes realizaba talleres de pintura en el garaje de su casa como una alternativa a la enseñanza formal. Es en este espacio donde tiene origen la Carreta.

“Yo la Carreta la empecé con los talleres que hacía en el garaje de la casa de mi mamá, porque a mí me encanta el arte, y me parecía que hacía tanta falta, es que casi no hay, con el afán de la lectura y escritura, se brincan tantas cosas” (R 2, p. 102).

En compañía de tres compañeras de Mi Pequeño Mundo, Mónica decide ampliar la experiencia de los talleres, ofreciendo además del de pintura, de música y juego. En los talleres se trabajaba con niños y niñas entre los tres y siete años. A pesar de la buena acogida de los talleres, empezó a ser un problema la inconstancia de la población que atendían y el hecho de que en los colegios empezaran a ofrecer propuestas similares. Es así como Mónica creó el jardín, para trabajar con los niños y niñas de tres y cuatro años, posteriormente empezó a recibirlos cada vez más pequeños.

Fue así como se dio inicio formal a la Carreta, un jardín infantil que, sumando estos años de origen, funcionó por más de 25 años en el Barrio Santa Ana al nororiente de la ciudad, desarrollando una propuesta pedagógica para niños y niñas entre uno y cuatro años de sectores altos de la población.

La propuesta pedagógica

La Carreta desarrolló una propuesta pedagógica centrada en diferentes ambientes educativos, cada uno con material diverso y especializado, que se orientaban a potenciar el desarrollo de los niños y las niñas a partir de experiencias planificadas a partir de lo que tenía lugar en cada. Lo anterior se enmarcaba en una organización de la cotidianidad o rutina, considerada indispensable para los niños y niñas, así como en una relación muy estrecha con los padres de familia.

La rutina

Cada grupo tenía un salón que durante el semestre era su espacio de llegada y despedida. Allí tenía lugar un rato de juego libre antes del saludo, la organización de las pertenencias y el recuento de las actividades que se harían durante la jornada.

Una vez que la mayoría de niños y niñas estaba en el salón, se guardaba el material que estaba siendo utilizado y se daba paso al saludo, durante el cual se hacía un llamado a lista, se generaba una conversación sobre aspectos cotidianos (qué desayunaron, qué hicieron el fin de semana, cómo es la ropa que llevan puesta, etc.) y luego se cantaban algunas canciones infantiles. Este momento se realizaba con los niños y niñas sentados en círculo, lo que permitía a la profesora observar aspectos como: la postura corporal, la

expresividad, la manera de relacionarse con los demás, su iniciativa para participar, entre otros.

La rotación por los diferentes espacios se hacía de acuerdo con las necesidades de cada grupo y del tipo de trabajo que se estuviera desarrollando; lo más importante era que los niños y niñas pasaran por la mayoría de espacios y vivieran en una mañana diversidad de experiencias de juego. En cada salón se estimaba un espacio de entre 30 y 40 minutos y cada grupo rotaba por tres o cuatro espacios en el día. Las únicas actividades establecidas eran el momento de la merienda y las clases de música y de expresión corporal que dirigían profesores especializados.

Al final de la mañana cada grupo regresaba a su salón, allí la profesora proponía una conversación sobre lo que habían hecho, tratando de establecer un orden y con ello verbalizar qué pasó primero, luego, después. También se dejaban planeadas actividades para el siguiente día. Por último, los niños y niñas recogían sus pertenencias, era la oportunidad para que cada uno reconociera sus objetos y los de sus compañeros; en la despedida se relajaban con la lectura de un cuento.

La planeación de actividades

La planeación de las profesoras partía de los programas y orientaciones que presentaba Mónica al iniciar el semestre. Para cada grupo existían objetivos según la dimensión de desarrollo (social, cognitiva, comunicativa, corporal) y propuestas de actividades para realizar con los materiales y juguetes de cada salón. Además de esta organización, Mónica contaba con unidades temáticas que orientaban las experiencias para cada grupo.

El punto de partida para la planeación era el espacio, los juguetes y las temáticas propuestas en las unidades. En ese sentido, si la unidad trataba, por ejemplo, los oficios, se propiciaban situaciones de juego con los elementos de representación del muñequero, se leían cuentos en la biblioteca y láminas en el salón de títeres sobre oficios específicos, y en el taller se elaboraba un producto relacionado, por ejemplo el sombrero del jardinero; el día que estuviese listo, vivían la experiencia de sembrar en el jardín.

Por principio se tenía en cuenta la necesidad de ser flexibles, pues de acuerdo con cada grupo y con las diversas si-

tuaciones que se presentaban, las actividades podían cambiar y tomar otro rumbo.

“El grupo se lo exige, las circunstancias le exigen cambiar, usted puede planear y tener el programa para el año entrante y nunca le sale igual” (R 1, p. 10).

Organización de los espacios y materiales

En total eran nueve los espacios, cada uno con materiales diversos que apuntaban a intencionalidades específicas:

- *Salón de armar: un espacio para la construcción y la creatividad.* Este espacio lo constituyan una variedad de materiales para la construcción, como por ejemplo bloques y fichas de diferentes tamaños y formas con múltiples posibilidades de ensamble, para representar diversos objetos y situaciones.

Dentro de los principales objetivos de este espacio era que los niños y las niñas usaran sus dos manos, que definieran un propósito para su ejercicio de construcción y lograran concretarlo con el material que allí encontraban.

- *Salón de las mesitas: un espacio para jugar de manera más estructurada y para formalizar.* Dentro de sus objetivos estaba que los niños y niñas aprendieran a trabajar en mesas y desarrollaran habilidades relacionadas con el uso de tijeras y punzón, así como con el reconocimiento de cualidades físicas de los objetos a partir de guías diseñadas por Mónica para tal fin.

Este espacio contaba con juegos y materiales que sugerían de manera directa la acción a desarrollar, como rompecabezas, loterías y otros juegos de mesa, a diferencia de los materiales del salón de armar que posibilitaban mayor creatividad. Aquí se propiciaba el juego en grupos, donde era necesario seguir reglas de juego y establecer turnos.

- *Salón de los títeres: un espacio para jugar y desarrollar el lenguaje.* Los materiales de este salón estaban pensados para apoyar el desarrollo del lenguaje, por cuanto propiciaban ejercicios de pronunciación, construcción de relatos, y descripción y adquisición de nuevo vocabulario,



siempre teniendo como base situaciones comunicativas creadas a partir del material, que le daban sentido a las diferentes actividades y experiencias.

Hacían parte de este salón, títeres, teatrino y cuentos clásicos de gran tamaño con elementos para que los niños y niñas se disfrazaran y representaran la historia. Dentro de los aspectos más resaltados por Mónica, se destaca la utilización de cuentos en los que se repiten las frases, lo cual facilita que los niños y niñas puedan apropiarse de la historia y sentirse seguros para contarla.

- *Salón del muñequero: un espacio para representar el mundo.* En el muñequero tenía lugar principalmente el juego simbólico a partir de elementos de la vida cotidiana que posibilitaban a los niños y niñas representar diferentes situaciones (cocina, utensilios, cunas, muñecos, etc.).

Una actividad especial que se desarrollaba allí era jugar a la noche, una experiencia significativa en la cual se oscurecía el salón, se disponían colchonetas, los niños y niñas se ponían su pijama, se leía un cuento y se realizaba el ritual relacionado con la noche. A través de esta experiencia era posible conocer la independencia de los niños y las niñas en situaciones como vestirse y desvestirse.

- *El taller: un espacio para crear con las manos.* Allí los niños y las niñas aprendían a manejar diferentes materiales, texturas y colores para concretar un objeto, aprendizaje fundamental para Mónica, pues este tipo de experiencias se convierten en la base de creaciones posteriores que ellos y ellas harán de manera autónoma.

Las elaboraciones que se hacían en el taller tenían un uso o fin social definido: para decorar el cuarto, para regalar a la mamá, para representar una fecha especial. Por lo general el objeto creado se relacionaba con la unidad temática que el grupo estaba trabajando, pues era fundamental que las construcciones de los niños y las niñas se enmarcaran en una situación que les diera sentido.

- *Salón de los espejos: un espacio para el movimiento y la música.* En este espacio se trabajaba todo lo relacionado con expresión corporal y desarrollo de habilidades motrices, como saltar, reptar, rodar, trepar, subir y bajar escaleras, entre otros.

Aquí se desarrollaban las clases de música con tres profesores distintos, una profesora trabajaba con un acordeón que permitía llevar la melodía y la mímica de las canciones; otra profesora manejaba la parte de expresión corpo-

“Con las familias era muy importante dirigirse a ellas en un lenguaje claro, cercano y concreto, de manera que comprendieran el sentido de lo que se hacía en la Carreta”

ral, principalmente a partir del ritmo, y el último profesor generaba un acercamiento a instrumentos musicales y trabajaba la parte vocal.

- *La biblioteca: un espacio de acercamiento a la lectura.* Allí se encontraba variedad de literatura infantil. Este lugar era más utilizado por el grupo de niños y niñas más grandes para trabajar habilidades específicas que apoyaban el paso al colegio; semanalmente podían elegir un cuento de la biblioteca para llevar a casa y leer en familia.
- *El parque: un espacio para el contacto del cuerpo con la naturaleza.* El jardín de la casa estaba acondicionado como parque y contaba con arenera, rodadero, columpios y pasamanos, destinados a apoyar el desarrollo de habilidades motrices, así como la planeación y concreción de diferentes juegos que los niños y niñas realizaban de manera espontánea a partir de su interacción con estos elementos.

Todos los elementos del parque tenían la clara intención de garantizar el movimiento y el contacto con la naturaleza como aspectos fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas.

- *El comedor: un espacio para aprender sobre el momento de comer.* Además de tomar las onces, el momento de la merienda era asumido para aprender sobre el comer como toda una experiencia social, de la cual Mónica resalta el intercambio que podía darse alrededor de los alimentos y sus características. También era el espacio para hacer recetas de cocina.

Trabajo con familias

Para Mónica resultaba muy importante que las familias conocieran de cerca el trabajo que se desarrollaba, por ello les

permitía ingresar a los salones para observar las diferentes actividades y aprovechaba de manera permanente el momento de llegada y de salida para intercambiar información sobre cada niño y niña. De igual forma, los hacía partícipes a través de las reuniones, los informes y la carpeta de cada niño y niña que circulaba de manera periódica.

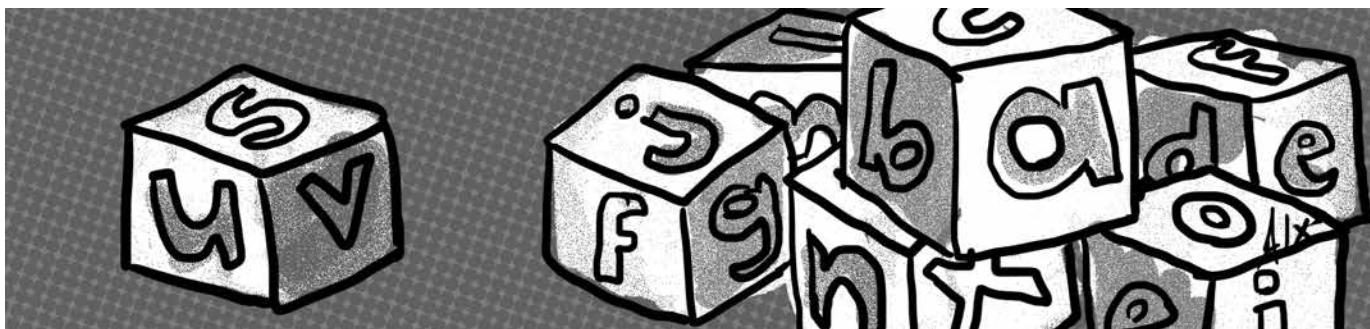
Las reuniones con las familias tenían horarios flexibles. Unas eran de carácter informativo, donde se socializaba la experiencia de la Carreta, y las demás tenían una intencionalidad formativa, para las cuales Mónica invitaba algún profesional que tratara temas relacionados con las características de los niños y niñas en primera infancia. En estos espacios con las familias era muy importante dirigirse a ellas en un lenguaje claro, cercano y concreto, de manera que comprendieran el sentido de lo que se hacía en la Carreta, de todo lo que podían apoyar desde su rol y desde la interacción cotidiana con sus hijos e hijas.

Los informes que se presentaban a las familias eran de carácter cualitativo y se centraban en describir el proceso individual de cada uno según las dimensiones de desarrollo. El insumo para los informes eran los registros que cada maestra llevaba sobre cada niño y niña a partir de la observación que realizaba.

“[...] En la parte social decía, “en poco tiempo Laura se ha hecho más independiente en la relación con sus amigos, buscándolos y disfrutando más su compañía para jugar y conversar y enfrentado las diferencias con ellos con más seguridad sin que el adulto esté presente” (R 3, p. 200).

Principios pedagógicos

En esta parte se presentan los principios que se explicitaron a partir de la descripción de la experiencia y que posibilitan comprender su desarrollo, en tanto se convierten en el marco que inspiró y orientó su devenir.



La actividad del niño y la niña es lo principal

“El material alcanza y está a mano para que de verdad usen las cosas, yo no soy profesor televisión, que no los dejo tocar el material, que no los dejo intervenir, siempre ellos pueden hacer las cosas, si no están construyendo, pueden pintarlo en el tablero, pueden copiarlo de una lámina” (R 2, p. 9).

“[...] en realidad el propósito fundamental es que ellos digan quiero hacer un avión, una carretera, una casa, un caballo y logren concretar ese propósito encajando las fichas” (R 2, p. 6).

Cada niño y cada niña son diferentes

“[...] eso no quiere decir que el niño es inseguro, nada, eso quiere decir que es Pedro, Pedro es así, lloretas o consentido, o tiene más ganas que Martín de estar con su mamá, entonces dele su tiempo a él, pero tranquila, segura que es un niño común y corriente que se va a adaptar, se tomará su tiempo por A, B, o C, no nos importa ahorita, pero va a ser capaz de hacerlo a su manera y bien” (R 3, p. 57).

La autonomía se desarrolla ejecutándola

“[...] es desde que uno se levanta y dice cómo amaneciste, que frío, ven y te abrigo, el agua más caliente, más fría, ahí está haciendo todo, pero como hoy en día la comunicación no se da tanto, todo es rápido, apúrele que nos vamos ya, y hasta ahí llegó, entonces todo se lo hacen, y no los han dejado hacer nada, pero les piden independencia, les piden decisiones, les piden análisis, pero nunca se los han dejado hacer, porque no ha habido la oportunidad [...] cómo aprende usted a eso, a ponerse una media y todo lo que implica” (R 2, p. 22).

Desarrollo de habilidades propias de la edad

“Los niños a la Carreta vienen a desarrollar todas sus habilidades, las cualidades que tienen, trabajando, jugando, compartiendo con los amigos, haciendo lo que tienen que hacer en ese momento, ellos tienen todas sus aptitudes listas a desarrollar, necesitan es las oportunidades para hacerlo [...] No es algo que si no vienen aquí no van a desarrollar, no, seguro que lo van a desarrollar pero aquí lo hacen de una manera organizada [...] entonces a eso vienen, y pasan muy contentos porque todo está diseñado para ellos” (R 2, p. 3).

Es importante tener éxito pero éste exige esfuerzo

“Que el niño haga el caracol, así le cueste trabajo, lo importante es que él diga yo puedo y lo hago, así le tenga que ayudar, así el niño no conozca ni el caracol, ni el cangrejo, ni haya estado en la playa, se vuelve significativo en la medida en que usted le demuestra que puede hacer una cosa, se trata de la motivación que da la seguridad de poder hacer” (R 4, p. 364).

Es tan importante dirigir el juego como dejar jugar libremente

“[...] entonces usted puede decirles que el osito cómo se duerme, la cama cómo se tiende, cómo se le pone la ropa, puede jugar con ellos y poquito a poco les enseña cómo se usa el material, cómo se usan los juguetes, a qué se juega para dejarlos luego solos, para que no estén tanto tiempo tan dirigidos, porque ensayando también se aprende, es combinando esas dos cosas” (R 2, p. 69).

“[...] Solamente jugando y dejándolos jugar, yo sé cómo piensa un niño, de resto no, porque siempre estará guiado por mí, solamente cuando él saca lo que tiene adentro, yo sé si le enseñe, si aprendió y cómo piensa. Cuando el niño dice juguemos a tal, o si juega solo, solamente así lo conozco” (R 2, p. 10).

Los niños y niñas requieren aprender a usar los juguetes y materiales

“[...] si algo tiene la Carreta y lo reconocen los papás es que los niños aprenden a jugar, a usar sus juguetes, y yo les insisto mucho a los papás, cómprele la pelota en Pepe Ganga pero dígale qué hace con esa pelota ,y no ochenta pelotas y qué hago, o viendo televisión, pegado a usted; que lo acompañe, lo dirija, enséñele a usar los juguetes y que él pueda usarlos sólo, con su compañía, su presencia alrededor, pero no siempre su dirección, ya pasó, ya aprendiste a botarla contra la pared o recibirla, jugar futbol” (R 2, p. 43).

“Los materiales no pueden producir nada, el dar unas instrucciones, y ser estricto en la organización para el cumplimiento de esas instrucciones, es clave para aprender a hacer algo, eso le sirve para inventar y poder ser y hacer un trabajo libre, creativo y original; si usted no sabe manejar el mezclador, la pintura y el pincel, pues se le riega, se le revuelve, quiere hacer gris y no sabe; pues lo descubrirá con el tiempo pero ya que la humanidad lo sabe pues enseñémosle a hacerlo, es más cómodo utilizar esos materiales sin que usted tenga trozos” (R 4, p. 374).

Las propuestas de trabajo aumentan de manera progresiva su complejidad

“[...] con la edad tú puedes ir exigiendo cada vez más, por ejemplo, si estamos haciendo un avión, unas veces pedimos que sí se parezca a lo real, otras veces simplemente que lo pueda utilizar para su juego [...] esa exigencia tú como profesora tienes que saber a qué edad la puedes hacer [...] porque a mí me parece que la exigencia del adulto debe ser acorde con las posibilidades del niño, para que tenga éxito, para que le cueste trabajo pero que también tenga éxito, para poderle decir muy bien, bravo, te quedó bien” (R 2, p. 7).

Lo fundamental está en trabajar con lo cotidiano

“[...] que los dejen hacer y los pongan a hacer el mundo, que no es nada raro, es el diario vivir, por eso se llama elemental, por eso está ahí, con su ropa, con su comida, con el diario hacer de las rutinas; las rutinas del día son lo que más puede organizar a un niño y ayudarle a pensar y a conocer” (R 2, p. 20).

Cierre de la experiencia

En la decisión de Mónica de cerrar la Carreta intervinieron varios factores, dentro de los cuales estaba la dificultad para sostener económicamente su funcionamiento, por cuanto implicaba, entre otros aspectos, tramitar una licencia de construcción y diversas adecuaciones a nivel de infraestructura para cumplir la normatividad Distrital que regula a los jardines infantiles. Esta situación se complejizó porque la casa donde funcionaba era arrendada y había sido solicitada por los propietarios. Por otra parte, Mónica ya sentía cierto agotamiento físico y emocional para continuar.

Conclusiones

Intencionalidades del trabajo pedagógico

A partir de la descripción del trabajo resulta fundamental reconocer el papel que juega la organización de los espacios para el quehacer pedagógico, pues apuntaba a que los niños y niñas vivieran diversidad de experiencias relacionadas con juego y

la exploración; no sólo para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la edad, sino bajo una mirada integral del desarrollo infantil, en la que la preparación para la escuela primaria no es el centro.

“Con esto es posible afirmar que el saber del maestro no parte de cero, está marcado por conocimientos de la vida, saberes y competencias personales, que tienen sus orígenes en la experiencia familiar y escolar”

Esta claridad se evidencia permanentemente en el discurso de Mónica, quien al describir los espacios y lo que allí sucedía reiteraba la necesidad de reconocer las particularidades de los niños y las niñas, sus necesidades y características, para establecer y organizar una acción pedagógica coherente y pertinente.

Ligado a lo anterior, está la necesidad de reconocer que el potenciamiento del desarrollo no se da espontáneamente, por el contrario, exige una acción intencionada donde maestros y maestras planeen y realicen seguimientos de su quehacer pedagógico. Este proceso pedagógico intencionado estaba dado, en la Carreta, a partir del programa estructurado según la edad de los niños y las niñas.

También es necesario destacar la rutina organizada que ve al niño y la niña como sujetos activos y partícipes de su proceso de desarrollo y aprendizaje, de ahí la insistencia por privilegiar todo aquello que les interesa y atrae, así como de reconocer que cada uno es diferente y, en ese sentido, que sus ritmos de desarrollo son particulares.

Sobre saber docente

En el caso de Mónica su inclinación hacia el arte fue un elemento que acompañó su formación profesional y que marcó su experiencia. Con esto es posible afirmar que el saber del maestro no parte de cero, está marcado por conocimientos de la vida, saberes y competencias personales, que tienen sus orígenes en la experiencia familiar y escolar y que consolidan creencias, representaciones y certezas

sobre la práctica de la enseñanza. Para Mónica la relación con el arte y sus múltiples posibilidades, fue determinante en la definición de rutinas de acción y de las principales intenciones pedagógicas para el trabajo con niños y niñas en primera infancia.

En este sentido, es posible reconocer que el desarrollo del trabajo docente no se trata de hábitos y acciones exteriores, sino de una estructuración del significado que los maestros atribuyen a sus actividades y que posibilita definir rasgos de una personalidad profesional, es decir, establecer un saber ser y saber hacer que son validados por el trabajo cotidiano del maestro. Este proceso se da gracias al pensamiento reflexivo, que lo lleva a adoptar o desechar ciertas formas de actuación a partir de su contraste.

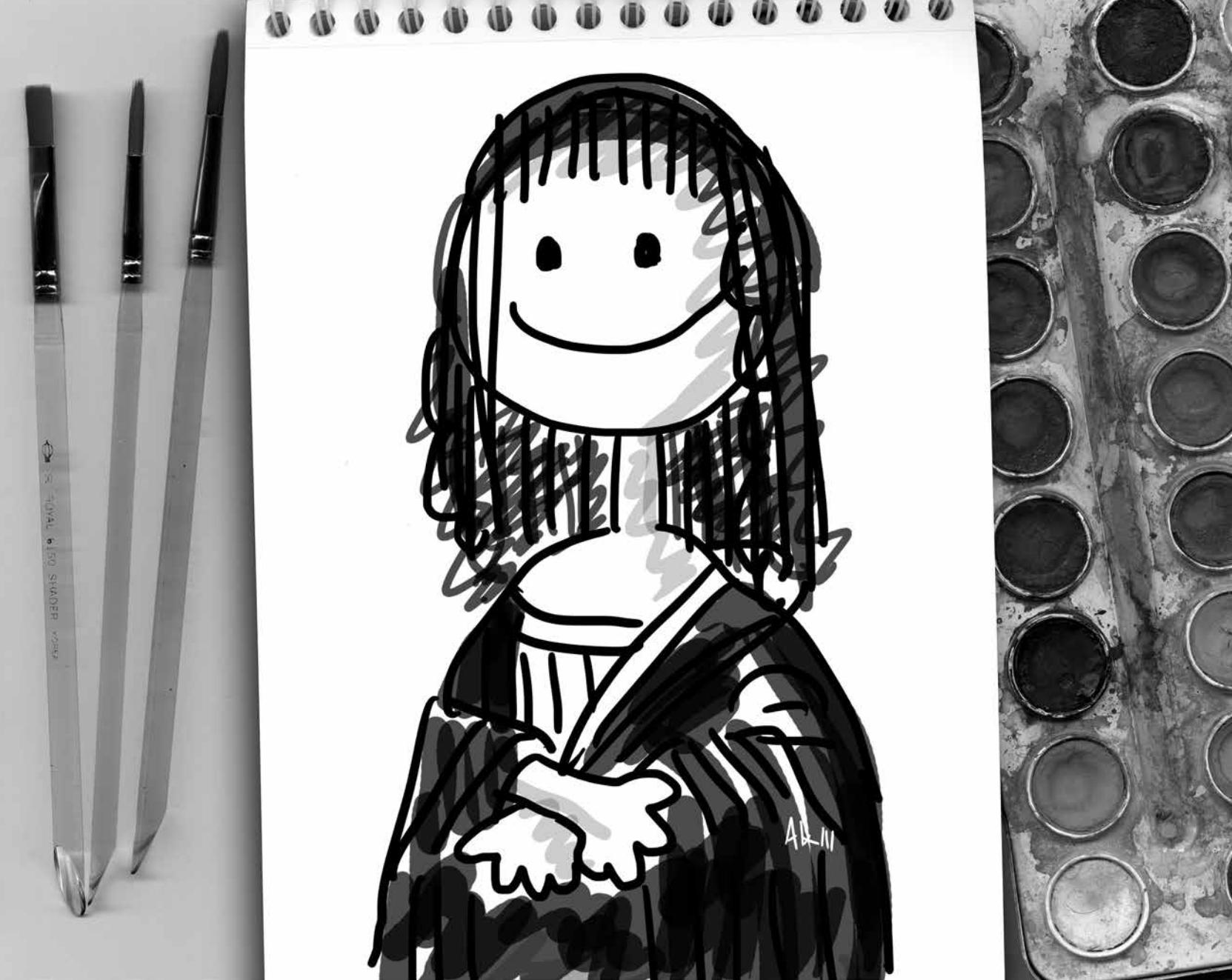
Por último, se quiere dejar una invitación: reiterar la necesidad de que este tipo de trabajos se realice con mayor frecuencia, pues puede resultar en un camino para que maestras y maestros hagan oír su voz y consoliden los saberes que han construido, integrando los conocimientos y experiencias provenientes de la formación inicial y continua, los saberes de la práctica profesional y los saberes de la historia personal. Son precisamente esos saberes y creencias los que atraviesan el saber profesional y le otorgan identidad.

La recuperación de experiencias de trabajo pedagógico en educación inicial cobra gran relevancia, pues permite contar con un conocimiento organizado y sistematizado que sirve de referente a otros docentes, a la vez que puede ser discutido y enriquecido a partir de su divulgación.

Referencias

- Clark, M. C. y Peterson, P. (1986 - 1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Cap. 6.* Barcelona: Paidós.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso.* Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* España: CEAC.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.* México: Fondo de Cultura Económica.





El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial

Santiago Barbosa Reyes
José Ignacio Galeano Borda

Santiago Barbosa Reyes¹
José Ignacio Galeano Borda²

- 1 Maestro en Artes Plásticas, Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Especialista en Creación Narrativa, Universidad Central. Profesional del Equipo Pedagógico de la Secretaría Distrital de Integración Social desde 2008. Parte del equipo constructor del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito Capital. E-mail: barbosa_santiago@yahoo.com
- 2 Fonoaudiólogo y Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente catedrático Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Profesional del Equipo Pedagógico de la Secretaría Distrital de Integración Social desde 2007. Parte del equipo constructor del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito Capital. E-mail: fonojoseignacio@yahoo.com

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial

Resumen

En este artículo se pretende realizar una presentación breve y concisa de la experiencia ocurrida entre los años 2008 y 2012, concerniente al trabajo de formación a maestras de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) de la ciudad de Bogotá, específicamente en lo referido al arte en la educación inicial; trabajo que ha sido liderado por el Equipo Pedagógico de la Subdirección para la Infancia de la SDIS. Se espera con este texto aportar en la comprensión del arte en la primera infancia, pero sobre todo difundir la existencia de experiencias de formación en arte desde una perspectiva pedagógica en la educación inicial.

Palabras clave: *Educación Inicial, Arte, Experiencia pedagógica, Formación docente.*

Art in Bogotá kindergartens: experience of training and support for early education teachers

Summary

This article aims to make a brief and concise presentation of the experience that occurred between 2008 and 2012 referred to the work of training teachers of kindergartens of the Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) of Bogotá, specifically referred to art in early childhood education; work has been led by the teaching staff of the Directorate for Children of the SDIS. This text is expected to contribute in the understanding of art in early childhood, but mostly spread the existence of training experiences in art from a pedagogical perspective in early childhood education.

Keywords: *Early Childhood Education, Art, Teaching experience, teacher training.*

Arte em jardins de infância de Bogotá: uma experiência de formação e apoio a professores da educação infantil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fazer uma apresentação breve e conciso da experiência que ocorreu entre 2008 e 2012, referiu-se ao trabalho de formação de professores de creches do Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) de Bogotá, especificamente com relação à arte na educação infantil, o trabalho foi conduzido pelo corpo docente da Direção para as crianças da SDIS. Este texto é esperado para contribuir na compreensão da arte na infância, mas principalmente difundir a existência de experiências de formação em arte a partir de uma perspectiva pedagógica na educação infantil.

Palavras-chave: *Educação Infantil, Arte, experiência de ensino, formação de professores.*

Introducción

El Equipo Pedagógico es un grupo de trabajo adscrito a la Subdirección para la Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS³, antiguo Departamento Administrativo de Bienestar Social-DABS y hoy en día SDIS, bajo resolución desde 2007, que ha tenido dentro de sus principales líneas de acción el proceso de formación a maestras de los jardines infantiles que están a cargo de los niños y las niñas de primera infancia. Dicha formación ha contado con diferentes énfasis tanto temáticos como metodológicos, lo cual ha dependido del grado de desarrollo del concepto de educación inicial y del momento histórico en el cual se ha vivido este proceso.

La formación en arte ha tenido diferentes matices que han pasado, de un trabajo con poca presencia de sus componentes dentro de la práctica pedagógica de las maestras, a una ubicación central dentro de la misma. El sentido de este artículo pretende dar cuenta de dicho proceso, primero, para rescatar el papel del arte en la educación inicial desde una mirada pedagógica, y segundo, para comprender cómo éste ha sido abordado desde la institucionalidad.

Un momento importante en la formación a maestras en arte en la educación inicial, se ha dado desde las posibilidades que abre la construcción, y posterior posicionamiento, del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito Capital⁴, en tanto su estructura propone al arte, junto a la literatura, el juego y la exploración del medio, como uno de los pilares de este nivel educativo, y en ese sentido lo instaura como una de las actividades propias de la educación inicial.

Aunque en el Lineamiento Pedagógico se asumen como pilares diferenciados el arte y la literatura, en tanto ambas experiencias son llamadas a conformarse como actividades propias para el trabajo con la primera infancia, esto no quiere decir que la literatura no forme parte de las experiencias de índole artística, pues constituye una ventana cultural para los niños y las niñas y comparte además las características propias de toda experiencia artística.

Es más, las más recientes apuestas políticas respecto a la educación inicial en Colombia⁵, consideran que la importancia del acercamiento al lenguaje en la primera infancia, la actividad propia de los niños y las niñas de jugar con el lenguaje, y el papel de la literatura infantil en el desarrollo infantil, justifica considerar a la literatura como un pilar de la educación inicial. No obstante, por las características tan específicas de este artículo y porque también consideramos además a la literatura como una experiencia artística, nos dedicaremos también a tratarla.

El artículo presenta en una primera parte tres hitos del proceso de formación: De la constitución del Equipo Pedagógico (1998) a la movilización de la propuesta del Proyecto Pedagógico del DABS (SDIS desde 2007); la construcción del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2008-2010); y el posicionamiento del Lineamiento Pedagógico (2010-2012). En la parte final, se recogen algunas proyecciones del trabajo de formación en arte y se presentan las conclusiones de este artículo.

Momentos que recogen la experiencia

a. El Equipo Pedagógico (1998 – 2008)

Si bien la conformación del Equipo Pedagógico tiene sus orígenes cuando la entidad aún se nominaba DABS en el año 1998, y a pesar de que no se puede desconocer la existencia

3 La Secretaría Distrital de Integración Social, es una entidad pública de la ciudad de Bogotá encargada de liderar y articular la territorialización de política social para la disminución de la segregación, la garantía de los derechos y el reconocimiento y generación de oportunidades, y el ejercicio pleno de las ciudadanías. Para ampliar información al respecto, se recomienda consultar: www.integracionsocial.gov.co

4 El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital es una elaboración realizada de manera conjunta entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito de la ciudad de Bogotá y publicada en el año 2010. Presenta la apuesta pedagógica distrital para la educación dirigida a niños y niñas de cero a cinco años, especificando las particularidades educativas del nivel de educación inicial.

5 Nos referimos aquí al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en Bogotá (2010, SDIS y SED) y al Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Nacional (2012, MEN).

de algunos procesos de formación en arte, sí podemos afirmar que solamente hasta el año 2000 es posible ubicar documentalmente referencias directas al arte como uno de los aspectos a tener en cuenta en el trabajo con niños y niñas.

Parte de ello puede corroborarse en el documento *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales* publicado por el antiguo DABS (desde el 2007 SDIS) en el año 2000, y elaborado por el Equipo Pedagógico (SDIS, 2012), en donde la Expresión Artística se presenta como una línea de acción. En ésta se plantea el arte como un medio para elaborar las experiencias vividas durante la historia personal. De igual modo, se van a considerar como expresiones artísticas la música, pintura, literatura, danza y teatro, además de constituirse en vivencias únicas e irrepetibles para el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creadora (DABS, 2000).

Posterior a ello, y con la elaboración en el 2003 del documento *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*, o libro naranja como se conoce en el ámbito de los jardines infantiles, el concepto de educación inicial va a ser mucho más visible y ganará en claridad. Este documento va a servir de base en la ulterior

configuración y consolidación del Lineamiento Pedagógico, en donde se reestructura y reconceptualiza el lugar del arte en la educación inicial.

En el libro naranja se va a considerar al arte como un escenario de aprendizaje (DABS, 2003). Tal acepción se liga a las ideas del arte como una estrategia pedagógica que ayuda a propiciar diversos procesos en los niños y las niñas, y la del arte como un medio de expresión. La plástica, la música, la pintura, la poesía, la danza, el teatro y la literatura, van a ser considerados como lenguajes cercanos a los niños y niñas por medio de los cuales ellos y ellas se expresan.

La literatura, por su parte, va a ser considerada también como una estrategia para el desarrollo y como un campo de expresión capaz de potenciar el desarrollo en diferentes dimensiones (DABS, 2003). Se considera a la literatura como arte, pero se separa en tanto ocupa un lugar esencial en el Proyecto del DABS.

A diferencia de este ritmo en la construcción conceptual en torno al arte y la apuesta pedagógico-educativa de la entidad,



“El arte no aparece catalogado dentro de estas dimensiones, no es posible dar cuenta de procesos formativos vinculados con la idea del arte como algo propio del desarrollo o como una experiencia que lo potencia”

los procesos de formación tuvieron otro ritmo en su desarrollo. La práctica del viernes pedagógico⁶, que fue instaurada varios años atrás, permaneció, aunque no es posible desde la indagación realizada ubicar elementos concernientes al arte en estas jornadas. Contrario a ello, se pueden destacar diferentes procesos de formación como el desarrollado con la Fundación Batuta, en el que se le dio relevancia a la educación musical para niños y niñas (SDIS, 2012).

Puede explicar lo anterior, y desde la experiencia vivida por los autores del presente documento, el hecho de que el proceso de formación a maestras, entre los años 2004 y 2008, se centró de manera enfática en los procesos de desarrollo infantil ligados a la estructura de las dimensiones: corporal, comunicativa, lógica del pensamiento y personal social. Muestra de ello, fue el esfuerzo puesto en adelantar la construcción e implementación de la Guía de Observación, concebida como una herramienta que les permitiría a las maestras acceder a informaciones alrededor del desarrollo de los niños y las niñas. Esto se derivaría del enfoque de derechos implantado en la década del 2000.

En tanto el arte no aparece catalogado dentro de estas dimensiones, no es posible dar cuenta de procesos formativos vinculados con la idea del arte como algo propio del desarrollo o como una experiencia que lo potencia. Lo anterior puede ser

6 Para la SDIS (2012), el viernes pedagógico es un espacio con una tradición de más de veinte años, en el que jardines infantiles de la SDIS, en todas sus modalidades, no prestan atención directa niños y niñas, para que el equipo de trabajo del jardín infantil pueda realizar procesos de trabajo y cualificación docente. Lo anterior surge del interés de dotar de sentido pedagógico la permanencia de los niños y las niñas en los jardines infantiles, haciendo evidente la necesidad de ir más allá de brindarles cuidado y protección. Actualmente es un espacio que se desarrolla en jornada completa una vez al mes y se constituye en un escenario de encuentro que permite una articulación entre los planteamientos técnicos definidos por la Subdirección para la Infancia de la SDIS, y el trabajo específico de los equipos pedagógicos de los jardines infantiles (SDIS, 2012).

explicado por el evidente distanciamiento de una perspectiva pedagógica de la infancia para asumirla desde una mirada mucho más psicologizada, por lo que la preocupación inicial va a ser por los procesos de desarrollo y no por su potenciamiento. La formación de las maestras se centrará en el desarrollo más que en una pedagogía para la infancia.

b. Construcción del Lineamiento Pedagógico (2008 – 2010)

Hacia mediados del año 2008, el Equipo Pedagógico Central de la SDIS va a tener como principales objetos de trabajo: la formulación del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial y, a la par de ello, el proceso de viernes pedagógico. Para cumplir con este ejercicio, se lleva a cabo un convenio interinstitucional entre la SDIS y la Universidad Pedagógica Nacional -UPN⁷, en el que se conforma un equipo integrado por algunos contratistas que venían del proceso anterior y otras personas con una rica experiencia y formación en pedagogía infantil. Adicional a ello, la presencia intencional de artistas en el equipo, un músico y un artista plástico, va a tener un impacto interesante en el desarrollo de estos objetivos.

La perspectiva de trabajo que adoptaría este nuevo equipo va a reconocer que las maestras de los jardines infantiles han ganado importantes saberes acerca del desarrollo infantil, necesarios en su ejercicio profesional, pero se va a enfatizar en el hacer y en los conocimientos prácticos de las maestras, respondiendo al qué hacer con un grupo de niños. Este giro hacia lo pedagógico va ser el derrotero de la formación a maestras; fue desarrollado en los viernes pedagógicos, y conceptos como las formas de trabajo pedagógico o las estrategias pedagógicas van a tomar una importante fuerza.

7 La Universidad Pedagógica Nacional es la universidad pública encargada de la formación de profesionales de la educación. Además, cumple funciones de investigación, producción y difusión de conocimiento profesional docente, educativo, didáctico y pedagógico, y contribuye a la formulación de políticas públicas

Desde allí, el Trabajo por Proyectos, los Rincones de Trabajo, los Talleres y las Asambleas, constituirán el centro de la formación, estrategias que serán fundamentales para visibilizar el papel del arte en el trabajo con la primera infancia. De manera especial los Talleres para la educación inicial, que si bien no son una estrategia exclusiva para las artes, van a constituir un espacio pedagógico en el que se trabajan las artes con mayor insistencia, dada su premisa metodológica de aprender desde el hacer.

Esta organización en los procesos de formación permitiría un ambiente idóneo para la construcción del Lineamiento Pedagógico y su posterior posicionamiento e implementación. Como se anotaba, su construcción requirió de la presencia de diferentes profesionales, dentro de los que se incluyen algunos con formación y experiencia en artes (plásticas, música, literatura infantil), aspecto que va a ser clave, al reforzar una de las orientaciones para la realización del documento: *El reconocimiento del arte como parte fundamental del quehacer pedagógico en Educación Inicial*.

En ese trabajo, el arte y la literatura van a constituirse en pilares de la educación inicial (SDIS y SED, 2010), pues, en tanto hacen parte de las actividades propias de la infancia, posibilitan las relaciones consigo mismo, entre los niños y de éstos con los adultos y permiten tejer un puente con la cultura. Además, el arte pasa también a ser considerado una dimensión del desarrollo humano e infantil, apuntando a una concepción de desarrollo mucho más integral.

Como es posible observar, en el Lineamiento Pedagógico se amplía la mirada del arte en la educación inicial, en tanto que se organiza una estructura alrededor de qué trabajar pedagógicamente en arte y qué prácticas son las más adecuadas y pertinentes para potenciar el desarrollo infantil desde la experiencia artística. Estos planteamientos permitirán enriquecer de manera más amplia las prácticas con que se venía trabajando en los jardines, al considerar al arte no como un medio para aprender contenidos temáticos puntuales y de aprestamiento, sino como parte del desarrollo integral, derivado de vivir una experiencia valiosa y con sentido en la vida de los niños y las niñas.

Es importante tener en cuenta que antes del Lineamiento Pedagógico la mayoría de las prácticas que se venían dando

con frecuencia desde el arte, en el trabajo con los niños y las niñas, se enmarcaban principalmente en dos vertientes; la primera, que se relaciona más con una aproximación a escenarios como las visitas a museos, la exploración de obras de arte y la asistencia a espectáculos, y la segunda, enfocada en la realización de actividades que debían su carácter “artístico” a la utilización de aquellos materiales considerados tradicionalmente como “artísticos”, y en donde no siempre se reflexionaba realmente sobre el proceso artístico y su estrecha relación con el desarrollo infantil, ya que contaban con un fundamento apoyado casi que exclusivamente en lo manual (manualidades) y/o donde primaba el objetivo de conformar un producto predeterminado.

Si bien, de lo anteriormente nombrado, la aproximación a escenarios, espectáculos y obras de arte, son algunos de los aspectos importantes a tener en cuenta dentro de la manera como se pretendía involucrar al arte en las experiencias de los niños y las niñas, propuestos antes de la aparición del Lineamiento Pedagógico; sin embargo, es desde su aparición cuando se da inicio a una reflexión profunda sobre el sentido e intencionabilidad de una experiencia artística en la que se quiso llegar a entender el valor de la práctica pedagógica vinculada al arte mucho más allá: como una experiencia propia de la primera infancia, inherente a lo humano y fundamental dentro del desarrollo infantil. Es decir, la idea de Pilar y de Dimensión del desarrollo bajo un abordaje pedagógico, lo cual permitiría dejar la noción del arte como método, instrumento o estrategia.

El concepto de educación inicial que se presenta en el Lineamiento Pedagógico, replantea el abordaje del qué y el cómo se lleva a la práctica el trabajo pedagógico con niños de 0 a 5 años, y dentro de dicha práctica pedagógica está comprendido el arte. El arte como pilar de la educación inicial y como dimensión del desarrollo infantil, permite su concepción como una experiencia necesaria en el trabajo con la primera infancia porque es uno de los aspectos del desarrollo infantil que lleva circunscrito su potenciamiento.

Pero además, el arte está constituido por diferentes experiencias como la plástica, la música y la dramática, que pueden ser abordadas pedagógicamente a través de unos ejes de trabajo pedagógico que las caracterizan y son transversales a cada una de ellas: el sentido estético, la sensibilidad, la expresión y la



Dentro de los énfasis que mantenían o adoptarían varios jardines infantiles, muchos de ellos incluían el arte o la literatura infantil”

creatividad (SDIS y SED, 2010). En ese orden de ideas, los ejes de trabajo pedagógico en el arte pueden ser entendidos como aquellos que conforman y caracterizan cualquier tipo de experiencia artística y que permiten a su vez estructurar el trabajo pedagógico, partiendo desde un sentido e intencionalidad pedagógicos más que desde un tema.

Por poner un ejemplo, es muy diferente abordar los colores como un tema teniendo únicamente como objetivo que los niños y las niñas los nombren o identifiquen, a que, como propone el Lineamiento Pedagógico, se parte de una claridad de sentido e intencionalidad pedagógica desde el potenciamiento de la creatividad, la sensibilidad, la expresión y el sentido estético, relacionando desde allí múltiples y posibles experiencias con el color.

Para cerrar este apartado se hace referencia, como anteriormente se enunció, al proceso que, paralelo a la construcción del Lineamiento Pedagógico, se vino realizando por el Equipo Pedagógico: el viernes pedagógico. Allí, además de lo descrito, un trabajo tuvo especial vinculación con la formación en arte, específicamente en la fase de finalización de la elaboración de este documento, se trata del acompañamiento a la reformulación de los proyectos pedagógicos de los jardines infantiles. Este acompañamiento tuvo como uno de sus antecedentes la construcción de un documento de orientaciones para la elaboración o revisión de los proyectos pedagógicos⁸, que pretendía orientar a los jardines infantiles al momento de dar revisión a su propuesta pedagógica y que fue enviado a cada institución.

A lo largo del segundo semestre de 2009 se inicia este proceso en los viernes pedagógicos, con el propósito de fortalecer cada proyecto pedagógico. Se partió de revisar lo que los jardines han construido para, a partir de ello, reflexionar sobre los componentes más relevantes en un proyecto pedagógico, apuntando a reconfigurar su sentido y estructura. Es relevante

mencionar que dentro de los énfasis que mantenían o adoptarían varios jardines infantiles, muchos de ellos incluían el arte o la literatura infantil. De este modo, el acompañamiento a los jardines infantiles insistió en las características del trabajo pedagógico en arte, teniendo como referente el Lineamiento Pedagógico ya construido con las premisas anteriormente expuestas. Todo esto hizo parte del trabajo que prepararía el terreno en los jardines infantiles para la llegada del Lineamiento Pedagógico.

c. Posicionamiento del Lineamiento (2010-2012)

Posterior al lanzamiento del Lineamiento Pedagógico en el 2010, el trabajo del Equipo Pedagógico y del Equipo de Asesoría Técnica a Servicios Sociales en Primera Infancia - Componente pedagógico-, tendrá como una de sus líneas de trabajo el posicionamiento y la movilización social del documento. El primero desarrollaría este trabajo hacia fuera de la SDIS, mientras que el segundo trabajaría principalmente con jardines infantiles de la SDIS.

Se describirá a continuación lo que cada uno de estos equipos realizó en este periodo, referido a la formación en arte, la experiencia desde un nuevo convenio interinstitucional entre la SDIS y la UPN, y al final se comentará la consolidación del equipo que se encargaría de este proceso de manera específica.

La experiencia del Equipo Pedagógico

Como parte de su plan de trabajo, el Equipo Pedagógico desarrolló la estrategia de posicionamiento del Lineamiento Pedagógico en universidades que tuvieran licenciaturas de educación infantil, asociaciones que tuvieran que ver con la educación inicial y empresas que comerciaran y produjeran material didáctico para este nivel educativo.

De esta manera, se buscó socializar y posicionar el Lineamiento Pedagógico Curricular en el ámbito distrital y nacio-

⁸ Se habla del documento Orientaciones para la estructuración y/o revisión del proyecto pedagógico (SDIS, 2009).

nal, generando escenarios de discusión que posibilitaran avanzar en los procesos pedagógicos de primera infancia y educación inicial, dentro de los que se incluía la apuesta pedagógica en torno al arte, así como promover el debate sobre el papel del ciclo de educación inicial dentro del sistema educativo en el marco de las políticas públicas por la primera infancia y educación inicial. Se contempló como ruta general la socialización del Lineamiento Pedagógico dando detalle de sus componentes estructurales en una presentación diseñada para tal fin, y mediante la realización de un diálogo de saberes con los colectivos anteriormente mencionados en torno al documento.

Asesoría a Servicios Sociales de Infancia en el Estándar Proceso Pedagógico

A partir de mediados de 2010, el Equipo de Asesoría a Servicios Sociales de Infancia en el Estándar Proceso Pedagógico, va a asumir el trabajo de formación pedagógica directamente con los jardines infantiles de la SDIS, teniendo como marco de referencia el Lineamiento Pedagógico. Este equipo va a desarrollar su trabajo para posicionar la apuesta pedagógica de la SDIS a través de tres estrategias: Acompañamiento, Formación y Actualización Permanente (dentro de la que se incluye el trabajo de Conferencias masivas), Viernes pedagógicos (SDIS, 2012). Por mayor pertinencia y trabajo alrededor del arte y la literatura se hará mención en este artículo a los viernes pedagógicos y las conferencias masivas.

Viernes pedagógico

En el viernes pedagógico de Junio de 2010, se adelantó la realización de talleres sobre los pilares de Arte y Juego, y se convino que:

“Estos pilares fueran trabajados con talleres que ampliaran la mirada sobre estos y no se redujeran al trabajo de rincones y talleres como estrategias pedagógicas, que ya durante el año 2009 estas estrategias ya habían sido trabajadas en los jardines” (SDIS-UPN, 2012a, p. 17).

En Julio, se trabajó el pilar de Exploración del medio y Literatura, y para el segundo semestre de 2010 se desarrolló un trabajo que apuntara a la elaboración del encuentro de Maestras Enseñan a Maestras (MEM), que consiste en la elección

de experiencias pedagógicas de los jardines infantiles para ser compartidas entre los mismos jardines.

En septiembre y octubre de 2011 se llevó a cabo la realización de talleres orientados por el Equipo de Asesoría, el Equipo de Inclusión y el Equipo Pedagógico, que mantuvieron las temáticas vinculadas con los pilares de la educación inicial, abordando: Literatura, Expresión Corporal, Exploración del medio y Expresión Plástica (SDIS-UPN, 2012a). En noviembre realizó el encuentro MEM en su versión 2011, que contó con algunas experiencias desde el arte y la literatura.

Conferencias Masivas

Las conferencias masivas son una propuesta dentro de la estrategia de Formación y actualización del Equipo de Asesoría, que funcionó como un mecanismo para lograr un mayor impacto en la formación sobre educación inicial. Se quiso que a partir de estos encuentros, las maestras tuvieran un interés mayor en profundizar en diferentes temáticas. Se trataba de un ciclo de conferencias masivas en el que se convocó “a maestras, maestros, coordinadores y coordinadoras de los jardines infantiles para brindar información y experiencias que permitan reflexionar sobre temas relacionados con primera infancia y que fortalezcan la cualificación de la educación inicial” (SDIS, 2012, p. 97).

Las conferencias propuestas han sido realizadas por expertos en los temas de arte, inclusión y diversidad. Metodológicamente algunas se realizaron a manera de conferencia y en otras ocasiones como conferencia taller.

Experiencia de acompañamiento UPN-SDIS

Este apartado tiene en cuenta la participación de los autores del artículo⁹ en los contratos interinstitucionales celebrados entre la SDIS y la UPN, así como el Informe Final del segundo contrato finalizado en abril del 2012 (SDIS-UPN, 2012b).

⁹ José Ignacio Galeano en los dos contratos interadministrativos entre la SDIS y la UPN, formó parte de los equipos constituidos para el acompañamiento directo a jardines infantiles. Santiago Barbosa fue supervisor del segundo convenio interadministrativo y además cumplió el rol de invitado como experto en el trabajo de experiencias en torno al arte en la educación inicial. Durante el período de este trabajo ambos profesionales estaban vinculados al Equipo Pedagógico Central de la SDIS.



Dos convenios interinstitucionales SDIS-UPN tuvieron como uno de sus propósitos el trabajo de acompañamiento a jardines infantiles para cualificar sus prácticas pedagógicas. El proceso de acompañamiento tuvo dentro de sus objetivos apoyar la reformulación de los proyectos pedagógicos, en un primer convenio, y trabajar alrededor de los pilares de la educación inicial, en el segundo. El trabajo se estructuró a partir de la conformación de equipos integrados por profesionales de la SDIS y docentes de la UPN que irían a los jardines infantiles, trabajando alrededor de diferentes estrategias.

A continuación se desatacan un par de experiencias derivadas del segundo contrato. En algunos talleres referidos a la literatura infantil, se propuso a los jardines trabajar alrededor de las diferentes posibilidades que tiene la literatura. Se hicieron reflexiones sobre lectura de imágenes, la importancia de jugar con los sonidos del lenguaje, el hecho de que la literatura infantil va más allá de las palabras, el disfrute por el juego con los sonidos y las melodías, la lectura en voz alta y las posibilidades de trabajar con sombras chinas, dramatizaciones o láminas. Las propuestas, en general, se desarrollaron desde los cuentos, las posibilidades sonoras del lenguaje, la lectura de imágenes, todo desde el diseño de ambientes (SDIS-UPN, 2012b).

Otra vivencia, tuvo que ver con un jardín infantil cuyo proyecto pedagógico se centraba en el arte. Una maestra licenciada en artes lideraba el trabajo referido al arte y dirigió un

taller a manera de recorrido a través de la danza, el teatro y la plástica. Se realizó otro trabajo con el jardín respecto al acompañamiento en el desarrollo de su propuesta para el Encuentro de Maestras Enseñan a Maestras¹⁰, y del que se concluyó la existencia de una mirada del arte como escenario para la expresión, una apuesta por el arte como lenguaje, un reconocimiento de que el arte debe estar articulado a los ambientes y a los espacios ofrecidos a los niños. Se encuentra también que la expresión “técnica”, como un aspecto del trabajo del arte en primera infancia, puede ser una limitante y contradicción con lo trabajado y el Lineamiento Curricular.

Al abordar el pilar de arte se contó con el apoyo de un experto. Se desarrollaron encuentros con los jardines infantiles que tuvieron como estructura (SDIS-UPN, 2012b):

- Un conversatorio acerca de cómo intervenir plásticamente un espacio, tomando como base imágenes y fotografías de intervenciones en el espacio realizadas por artistas contemporáneos.
- Una organización por grupos que eligieron un espacio del jardín y materiales para realizar una instalación, pensando en una intervención que genere interacciones con el espacio.

¹⁰ El Encuentro de Maestras Enseñan a Maestras es un evento llevado a cabo en los años 2010 y 2011, en el que los jardines tienen la oportunidad de compartir su trabajo con otros jardines infantiles.

cio, juego y exploración. En algunas de las zonas diseñadas se quiso brindar posibilidades a los niños y niñas de reconocer diferentes sonidos, acercarse a texturas, evidenciar diferentes fenómenos físicos al movimiento de los objetos, diferentes ajustes posturales, posibilidades de explorar y jugar con materiales y con el espacio. En otras áreas se pretendió posibilitar la exploración del espacio, diferentes sensaciones al paso entre las estructuras, posibilidades de continuar transformando el espacio y creando nuevas construcciones, diferentes movimientos y desplazamientos.

- Reflexión sobre cada espacio, reconociendo el proceso vivido para su instalación y las posibilidades pedagógicas de los dos ambientes.

En este trabajo con los jardines y sus maestras ocurrieron desplazamientos alrededor de algunas ideas que van a señalar el camino de sus intervenciones pedagógicas respecto al arte. Este es el caso del reiterado privilegio que se le daba a la técnica artística sobre el proceso. En un comienzo primó la idea de que en el trabajo con los niños algo fundamental sería terminar el producto a partir del dominio de una forma de expresión artística (modelado, la pintura).

Las interacciones dejaron ver que esto tiene una importancia relativa, pero que exista expresión, que el niño establezca interacciones con los materiales, se sensibilice ante las diferentes manifestaciones artísticas, o simplemente quiera dejar huella a partir de la utilización de materiales variados, también le otorga sentido al arte y lo trasciende a una aproximación exclusivamente disciplinar.

Los espacios y ambientes resultaron ser otro importante desplazamiento. El arte no está solamente en la mesa de trabajo de los niños, sino que está presente en el espacio y en los distintos ambientes del jardín. El trabajo en la intervención del espacio o en la creación de ambientes para los niños, bien puede constituirse en otra manera de hacer arte en los jardines. Así, la maestra hace arte para invitar a los niños a que interactúen con él. El diseño de un ambiente bien puede ser una “composición”, con la firme intención de ofrecer un ambiente pedagógico que invite al trabajo y sugiera actividad (SDIS-UPN, 2012b).

Equipo de Arte y Literatura

Desde la aparición del Lineamiento Pedagógico y su posterior posicionamiento, comenzó a presentarse cada vez más una mayor intención por promover el trabajo pedagógico relacionado con el arte en la Educación Inicial. Los procesos de formación y acompañamiento dirigidos a las maestras de los jardines infantiles: espacios de viernes pedagógicos, experiencias de acompañamiento UPN-SDIS, proceso de posicionamiento del Lineamiento Pedagógico y conferencias masivas, propuestas por el Equipo de Asesoría, no lograban dar aún un cubrimiento acorde con la magnitud de las circunstancias. De dicha inquietud surgió la idea de conformar un equipo que se enfocase de manera específica en la formación y asesoría a maestras sobre la implementación del arte en la educación inicial.

De acuerdo con lo anterior, el equipo de Arte deviene de una propuesta presentada por un grupo inicial de cinco personas pertenecientes al Equipo Pedagógico con formación y experiencia en arte y educación inicial. La propuesta, aprovechar el perfil profesional de este grupo, además de su experiencia de trabajo, para poder llevar a cabo una labor de formación, asesoría, acompañamiento y movilización social desde el arte en la Educación Inicial y en la primera infancia.

Durante el último trimestre de 2012 se llevó a cabo el piloto de un ciclo de formación general en arte, el cual estuvo dirigido a maestras y maestros de jardines infantiles de la SDIS, para tal fin se abrió una convocatoria con inscripciones virtuales vía internet y con un total de aproximadamente ciento veinte cupos, divididos en cuatro subgrupos de treinta cupos por punto o zona de confluencia (localidades de Kennedy, San Cristóbal sur, Usaquén y Barrios Unidos), que ofrecía formación y asesoría en lo concerniente a experiencias artísticas en Educación Inicial, desde lo plástico, lo corporal, lo musical y lo literario, no por ello dejando de contemplar para un futuro próximo también lo dramático.

El objetivo fue que cada participante, sin importar la zona en la que se inscriba, pueda participar de una sesión cada semana durante un mes, de cada uno de los talleres diseñados para cada experiencia, y que de acuerdo a sus intereses personales así como a las expectativas del jardín del que forme parte, pueda escoger en cuál de dichas experiencias quisiera profundizar; para dar continuidad a lo anterior se pensó en llevar a cabo un ciclo de profundización.

“Los espacios de formación propuestos mantuvieron la idea de taller y, como tal, se quiso incorporar un fuerte componente desde el hacer”

Cada taller del ciclo general en arte, tiene como premisa el ofrecer una experiencia artística cotidiana y de reflexión directa de su sentido e intencionalidad, sin que se tenga que “infantilizar” la experiencia, sino, por el contrario, teniendo como objetivo la reflexión desde la vivencia adulta, tanto, como para tener conciencia de que el desarrollo artístico es algo humano y no es exclusivo de los artistas, y poder entender que no existe una edad determinada para ser conscientes de ello. Esto posibilitará que las maestras puedan decantar su propia experiencia a favor de la generación de propuestas pensadas para niños y niñas de 0 a 5 años de edad.

Los espacios de formación propuestos mantuvieron la idea de taller y, como tal, se quiso incorporar un fuerte componente desde el hacer. Sin embargo, también se planteó la idea de incluir espacios permanentes de reflexión bajo el diálogo de saberes. De este modo, se partió de conversar alrededor de las experiencias de vida en relación con el arte (infancia, escuela, trabajo en educación infantil), del intercambio desde preguntas claves, de la vivencia de experiencias que vinculen el arte plástico, la música, la literatura o lo corporal, y de la reflexión a partir de lo vivido.

Proyecciones y conclusiones

El resultado de este piloto demostró el gran y creciente interés de maestros y maestras por aproximarse, experimentar y entender cómo abordar el arte en la primera infancia y en la educación inicial. Por ello, y como parte de la propuesta del Equipo de Arte, se pretende generar espacios de profundiza-

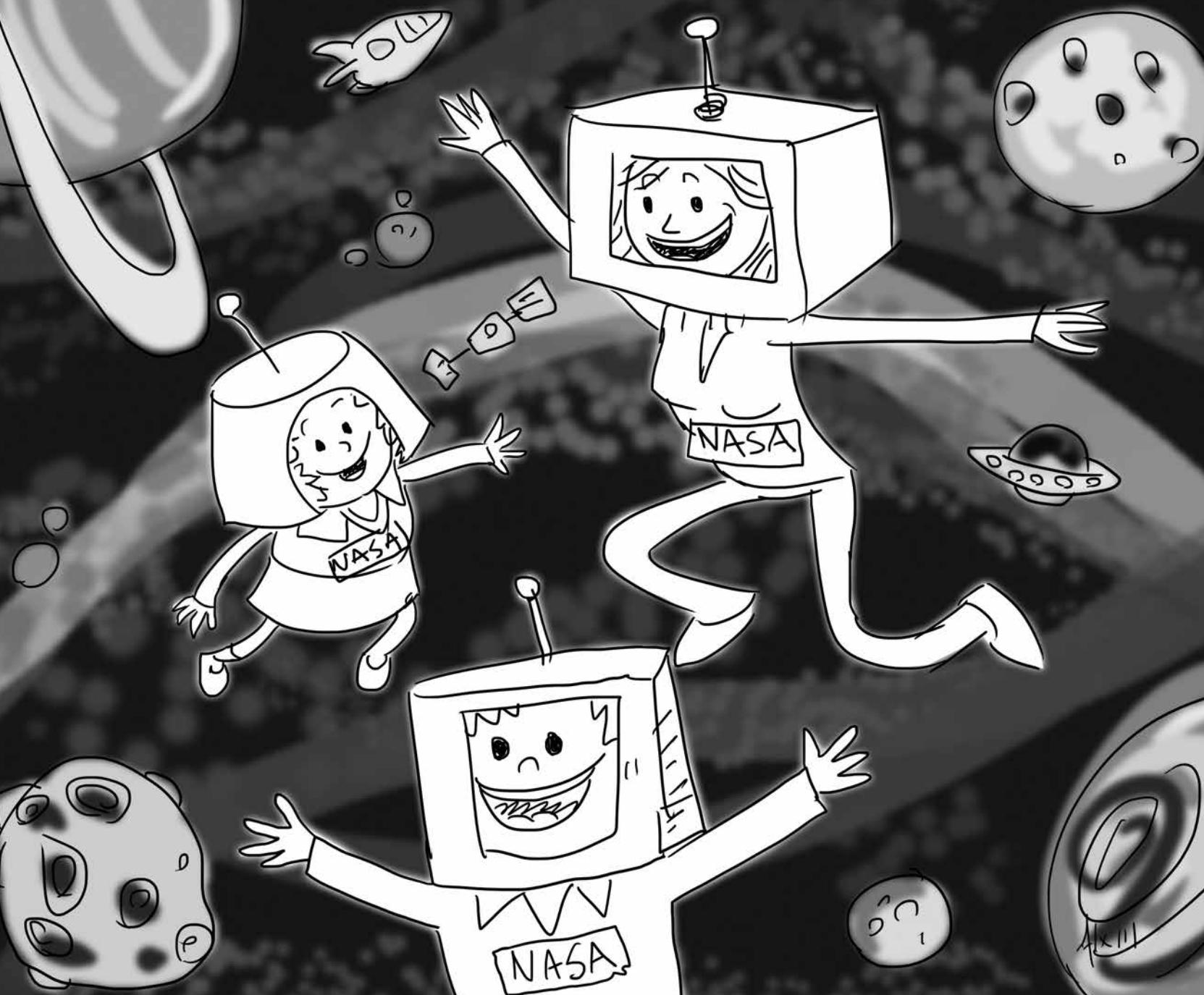
ción a modo de ciclos de formación en las diferentes experiencias artísticas. Esto con el propósito de articular la formación a los intereses de las maestras y maestros. Lo anterior tiene como valor agregado la posibilidad de generar un proceso de acompañamiento en la práctica que permita una cercanía con la realización de las propuestas pedagógicas de las maestras y el trabajo de asesoramiento desde el Equipo de Arte.

La propuesta del equipo incluye también una articulación con instancias intra-institucionales e interinstitucionales, con el fin de poder generar una movilización social desde el arte. Esta apuesta de trabajo articulado mantiene coherencia con la apuesta distrital para la primera infancia. Pero, además de la voluntad política, este trabajo reconoce la necesidad de concebir el arte como una vivencia al alcance de diferentes grupos poblacionales que tienen que ver con la infancia y que puede transformar la mentalidad y el actuar de las personas con respecto a los niños y las niñas, porque el arte se constituye también en un lenguaje que posibilita nuevas sensibilidades y comprensiones de la realidad.

Por último, se considera como necesario ampliar la formación para incluir las experiencias artísticas de danza y de arte dramático, escenarios en los que no se ha puesto énfasis desde los procesos adelantados en los últimos años. Por ello, y teniendo en cuenta la inmensa cantidad de maestras susceptibles de participar en estos procesos de formación, ha de requerirse el fortalecimiento del equipo de arte, aumentando el número de profesionales, pero además ampliando el espectro de sus formaciones y experiencias profesionales.

Referencias

- Bonafé, M. (2008). *Leer, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS. (2000). *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales*. Bogotá: Quebecor impreandes.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS. (2003). *Desarrollo infantil y Educación Inicial: Avances del proyecto pedagógico del DABS*. Bogotá: Quebecor World Bogotá.
- Fandiño, G. (2012, S.P.). *Algunas reflexiones sobre el arte en el arte en la primera infancia y el papel del sector cultura en ellos*. Bogotá.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2012, S.P.). *Una propuesta pedagógica para la primera infancia. Documento Base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. República de Colombia.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS – Equipo Pedagógico y Equipo de Asesoría. (2009). *Documento de circulación interna SDIS. Orientaciones para la estructuración y/o revisión del proyecto pedagógico*. Bogotá: SDIS.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS – Equipo de Asesoría a Servicios Sociales de Infancia en el Estándar Proceso Pedagógico. (2012). *Documento de circulación interna SDIS. Aproximación a la sistematización de la experiencia de la Secretaría Distrital de Integración Social en procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico*. Bogotá: SDIS.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (2012a). *Balance Viernes Pedagógico 2008 – 2012*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (2012b). *Informe final contrato interadministrativo 3643*. Bogotá.
- Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Akal.



Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza

Patricia Sarlé

Patricia Sarlé¹

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires; psarle@gmail.com

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza

Resumen

El objetivo del presente trabajo es estudiar las relaciones entre juego y enseñanza en nuevos espacios escolares, para este caso, la ludoteca escolar. Nos interesa analizar qué oportunidades ofrece como ámbito privilegiado para jugar y qué implicancias tiene para la enseñanza. Los resultados permiten ver cómo este espacio modifica las relaciones entre adultos y niños cuando se aumenta el grado de libertad y respeto por la iniciativa del jugador. No sólo se juega sino que se enseña a jugar.

Palabras clave: Escuela infantil, juego, ludoteca.

Playing at school: the gaps in the relationship game and teaching

Summary

This work studies the relationship between play and early school in new spaces, specifically, the school playroom. We are interested in analyzing what the school playroom offers as a privileged place to play and which are the implications for teaching practices. The results show how this space changes the relationships between adults and children by increasing the degree of freedom and respect for player initiative. Teachers play and teach to play.

Keywords: Preschool, play, school playroom.

Jogar na escola: os espaços intermediários na relação jogo e ensino

Resumo

O objetivo deste trabalho é estudar a relação entre a brincadeira e o ensino na pré-escola, considerando novos espaços, neste caso, a sala de brinquedos. Estamos interessados em analisar quais implicações tem para o ensino, as oportunidades oferecidas como, por exemplo, o privilégio de jogar. Os resultados mostram como o espaço modifica a relação entre adultos e crianças, aumentando o grau de liberdade e respeito pela iniciativa do jogador. Não só jogar, mas ensinar a jogar.

Palavras-chave: Pré-escola, brinquedo, sala de brinquedos.

Introducción

El lugar que la escuela otorga al hecho de jugar está íntimamente ligado a la definición de los objetivos curriculares (Kishimoto, 1996; Sarlé, 2010 y 2012). Diferentes investigaciones, a la vez que señalan la importancia del juego para la enseñanza en los niños pequeños (Bennet, 1997; Brailovsky, 2011; Brougère, 1997; Siraj-Blatchford, 2002; Zabalza, 1996), denuncian una suerte de desplazamiento del juego en las prácticas cotidianas en favor de la enseñanza de contenidos académicos (Kishimoto, 2000; Sarlé, 2001; Brougère, 1997; Garai-gordobil Landazabal, 1995). En la búsqueda de respuestas a este problema, plantean dos obstáculos en forma reiterada. Por un lado, el tiempo real que se dedica a jugar es mínimo:

“Las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase, ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza; las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar” (Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodriguez de Pastorino, E., 2010, p. 26).

El estudio muestra que de este 20% de tiempo, el 7% refiere a juegos propuestos por el maestro, mientras que el 13% corresponde a juegos en el patio iniciados por los niños durante el tiempo libre o recreo (Sarlé, 2006). Estos porcentajes remiten al segundo obstáculo: los educadores y su relación con el jugar. Una investigación realizada a 162 docentes y 57 directores y vicedirectores de tres ciudades del noreste argentino, presentó como conclusiones que:

“Para el 75% de los entrevistados, mientras los chicos juegan, se requiere de la intervención del maestro. Pero, el 60% admite que casi siempre suele aprovechar las situaciones de juego para hacer otras cosas en la sala. Por otro lado, las actividades de juego observadas fueron, bien situaciones de juego “libre” en el patio, bien situaciones de juego [...] en las que los docentes prácticamente no tuvieron intervención, se limitaron a supervisar sus acciones e interacciones en términos de cuidado. En ningún caso se

tomaron registros de lo que acontecía en el juego de los niños” (Batiuk, 2010, p. 13).

Estos resultados, semejantes a los observados por Bennet, N., Wood, L. y Rogers, S. (1997), demuestran la distancia que aún existe entre las ideas sobre el jugar y el hecho de jugar en la escuela, y las dificultades que encuentra el educador para “jugar” (Aubert, E. y Caba, B., 2010) o acompañar a los niños “durante el juego” (Sarlé, 2006). Los estudios enfatizan la importancia del maestro en la provisión de recursos para el juego y en la observación de los juegos como forma de evaluar el aprendizaje de los niños, a la vez que señalan las dificultades que encuentran los maestros para mediar durante la realización de la propuesta lúdica y la tendencia a dejar al juego librado a su desarrollo espontáneo.

En esta línea, Ramos Martínez (2010), plantea tres alternativas a la hora de situar al juego en la escuela. La primera consiste en pensar espacios intermedios entre el juego y la escuela, es decir, mirar al juego como una actividad “extracurricular” alejada del aula, pero en el marco escolar. La segunda, la denomina “refuncionalización cultural”, y remite a la idea de utilizar los juegos como recursos didácticos, dándoles una función nueva: “De esta manera, pasan de ser juegos a ser instrumentos escolares, didácticos; por ejemplo, como cuando algunos educadores emplean juegos de mesa adaptados a determinadas actividades dentro del aula” (p. 124). La tercera alternativa, supone mirar al juego como una “filosofía de vida” que configure las prácticas cotidianas de los maestros.

De estas tres alternativas, nos interesa profundizar en la primera, estos “espacios intermedios” que pueden resultar novedosos frente al modo en que se configura la escuela en el siglo XXI. Aún cuando no consideramos que el juego deba incluirse en propuestas “extracurriculares” o fuera del aula, analizar estos terceros espacios puede resultar de interés, a la hora de definir categorías que faciliten comprender desde otras perspectivas por qué resulta tan complejo incluir al juego como un contenido en la educación infantil.

En este sentido, para el caso de la República Argentina, la creación de ludotecas en el marco escolar resulta una instancia

privilegiada de análisis y, aunque no es una estrategia extendida, cada vez más escuelas habilitan ludotecas dentro de su organización institucional. Esta iniciativa resultó en parte impulsada por la distribución de ludotecas escolares para el Nivel Inicial que realizó el Ministerio de Educación Nacional².

Las ludotecas escolares tenían por objeto mejorar la calidad de la Educación Inicial dotando de un equipamiento específico a las escuelas. Esta iniciativa resultaba inédita, dado que otorgaba al juego y al hecho de jugar un lugar específico en la política educativa. Entre los años 2010 y 2012 se distribuyeron 16.012 ludotecas, de las cuales 12.000 fueron urbanas y 4012 rurales (Sileoni, 2009).

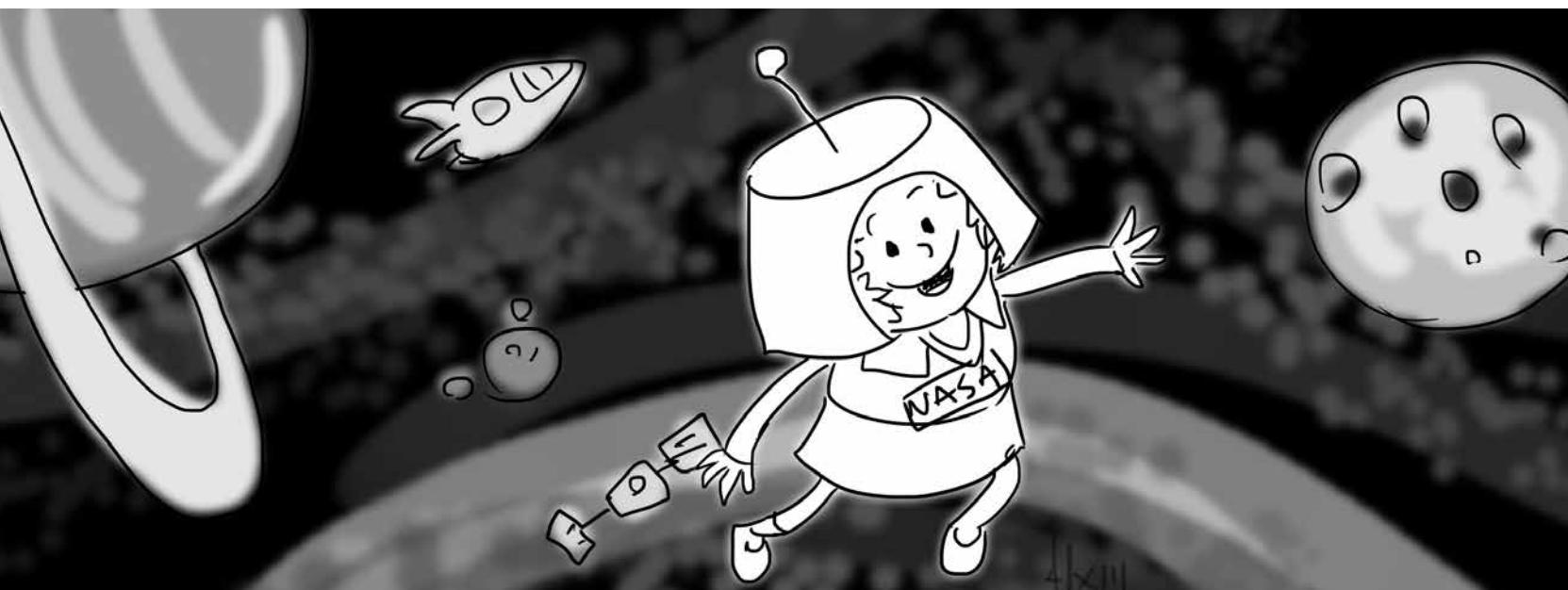
El objetivo del presente trabajo se enmarca en la siguiente línea: presentar los primeros resultados de una investigación que realizamos en una de las escuelas que implementó la orga-

2 El Ministerio de Educación Nacional, como parte de la Programación de Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción para el período 2008-2011, ha elaborado una serie de documentos sobre esta iniciativa. Los mismos están disponibles en su página institucional (http://www.me.gov.ar/cuриform/edinicial_ludo.html) y en la Cátedra Nacional Abierta de juego (<http://inicialcatedradejuego.educ.ar/>).

nización de una ludoteca escolar³. Nos interesa sistematizar algunas categorías de análisis que ponen en tensión la presencia de estos espacios intermedios con los modos propios de pensar la enseñanza en las salas de niños pequeños.

Para este trabajo haremos un desarrollo en tres momentos. En el primero, describiremos la investigación marco que tomamos como referencia y su enfoque metodológico. En segundo lugar, a partir del análisis de los primeros registros, presentamos tres categorías conceptuales. Finalmente, y como conclusión provisoria, nos interesa poner en discusión el aporte que las ludotecas escolares, desde la investigación didáctica, ofrecen al estudio del juego en contextos escolares.

3 El proyecto de investigación “Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de nivel inicial y primer grado de la escuela primaria”, se elaboró para la convocatoria de Proyectos de Investigación 2011, realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y resultó aprobado para su realización durante el período 2011-2013. El equipo está conformado por Patricia Sarlé (Directora), Rosa Garrido, Cristina Tacchi, Paloma Kipersain, María Laura Galli, María Magdalena Carranza y Melina Dans. Tiene sede en la Escuela Normal Nacional en Lenguas Vivas Nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Cuando el maestro ofrece tiempos y espacios para jugar, operan ciertos rasgos del juego que lo diferencian de otras actividades escolares y obligan a los sujetos participantes (maestros y niños) a modificar sus modos de relación”

Aspectos metodológicos

El punto de partida del proyecto se sitúa en el año 2011, en el espacio de una Escuela Normal que cuenta con cuatro niveles de educación (inicial, primario, secundario y superior terciario). La ludoteca se creó para ser utilizada por el Nivel Inicial y el Primer ciclo de la Escuela Primaria y se definió como un lugar donde se “espera” que los participantes jueguen, sin importar si son adultos o niños. Así mismo, se esperaba que los estudiantes de nivel terciario, tanto del Profesorado de Educación Inicial como Básico, realizaran pasantías pedagógicas allí. A cargo de este nuevo espacio se encuentran dos ludotecarias que sostienen el proyecto y capacitan a los maestros.

La ludoteca se concibe como parte de un Proyecto Institucional, siguiendo la línea iniciada por el Ministerio en la definición de las ludotecas escolares (Valiño, 2010). En este sentido, resulta un punto articulador de las prácticas de enseñanza centradas en el juego, tanto para los estudiantes de la formación superior, como para los niños entre 3 y 7 años, principales destinatarios; para su organización se dispuso de un aula amplia con una mesa y ocho sillas pequeñas.

Los materiales se guardaron en contenedores diversos con transparencias que develaban su contenido y dos armarios. Los cuadros y móviles que enriquecen el escenario lúdico, se seleccionaron con el objeto de contribuir a la propuesta; en la entrada se pintaron rayuelas y se organizó una galería de arte. Parte de los juegos y juguetes provienen de la dotación del Ministerio, el resto fue confeccionado y seleccionado por los estudiantes del nivel superior y sus profesores, especialmente desde el Centro de Recursos de la Escuela Normal⁴.

En investigaciones anteriores, hemos señalado ciertas condiciones que los espacios escolares otorgan al juego. Al analizar la relación entre juego y enseñanza (Sarlé, 2006), mostramos cómo ambos fenómenos aparecen imbricados. Cuando el maestro ofrece tiempos y espacios para jugar, operan ciertos rasgos del juego que lo diferencian de otras actividades escolares y obligan a los sujetos participantes (maestros y niños) a modificar sus modos de relación; el sentido de las acciones que realizan frente a la “no literalidad” propia del ámbito lúdico; la aceptación de caminos alternativos para llegar a una meta por la alternancia entre medios y fines; la recursividad y las reglas propias del juego en cuestión. Esto diferencia los juegos propuestos según el grado de formalización del espacio en el que se realicen. Por ello, no es lo mismo jugar en el ámbito del aula o del patio. Como nuevo ámbito escolar, la ludoteca genera un desafío para las prácticas docentes orientadas a participar y enseñar a jugar (Sarlé, 2006; Pavía, 2010; Rivero, 2011).

El Proyecto de Investigación se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación social que enfatizan la comprensión del fenómeno de estudio y el carácter contextualizado del estudio del objeto (Gibaja, 1986; Sirvent, 2008). Busca generar categorías conceptuales en el descubrimiento de sus propiedades y relaciones mutuas, y en la comparación de constructos e hipótesis a partir de fenómenos observados en diferentes situaciones. Partimos de un supuesto teórico y metodológico a la vez.

En este sentido nos interesa analizar *prácticas de buena enseñanza* en contextos formales (Fenstermacher, 1988, p. 158) desde la articulación entre el campo didáctico y el de la psicología educacional (Sarlé, 2009). La selección de casos, el modo en que se construye la evidencia empírica y los procedimientos de análisis, buscan contribuir a la construcción de categorías teóricas que nutran la conformación de una agenda didáctica que contemple al juego como contenido y no sólo como actividad disponible en la escuela. La idea matriz que

4 El Centro de Recursos es un espacio centralizado, colaborativo, integrador y articulador de recursos de apoyatura didáctica. Dispone de un acervo que se acrecienta permanentemente y se cataloga y administra para su utilización (cfr. <http://centroderecursosnormal1.blogspot.com.ar/>)

atraviesa todo el proyecto, la establece el carácter contextualizado del estudio del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo, de modo tal que aún los resultados de la aplicación de métodos que suponen cierta manipulación del objeto, son analizados en el contexto cualitativamente (Hollestein y Gubrium, 1994).

La evidencia empírica se construyó a partir de observaciones, entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales y documentos didácticos. Por ser un estudio intensivo, se definió un muestreo teórico de casos (Strauss, A. y Corbin, J., 1990). Se observaron grupos de niños y maestros en forma periódica y alternativa durante un semestre en los momentos en que concurrían a la ludoteca o realizaban juegos en las salas. Los registros combinaron la descripción detallada de los fenómenos en el campo con fotografías de las diferentes secuencias de juego de los niños. Para el análisis se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Para efectos de este trabajo, presentamos parte del análisis de sesiones de juego realizadas en la ludoteca y la sala de 5 años.

La ludoteca y la sala como espacios de juego

El análisis de la evidencia empírica nos permitió construir tres categorías conceptuales. La primera, mira el ámbito donde se juega; la segunda categoría atiende al modo en que los jugadores definen el conocimiento que tienen de un juego, y la tercera ilumina el modo en que se suceden los juegos en un período restringido de juego. A continuación presentamos con mayor detalle cada una de estas categorías.

Aquí se viene a jugar

La posibilidad de jugar, en el contexto escolar, no pareciera estar sujeta únicamente a la voluntad de los jugadores: jugar requiere un tiempo y un espacio. Dentro de la escuela, el permiso de juego depende tanto de una suerte de apropiación que el niño hace de aquellos momentos no planeados, como de la disponibilidad que le otorga el maestro al juego (Sarlé, 2001). Ahora bien, en la ludoteca se aplica la premisa de “*aquí se viene a jugar*”. La ludotecaria es la responsable de habilitar el material sobre las mesas o abrir los armarios. El resto es iniciativa de los jugadores. Los niños no “piden permiso”, sino que simplemente se dirigen al lugar o al objeto con el que quieren jugar, tal como observamos en la Situación 1.

Situación 1 (1º Grado)

14.10. Los niños llegan a la ludoteca junto con el auxiliar docente. Vienen de la hora de música. Sobre las mesas hay dispuestos juegos. Saludan a la ludotecaria y se dirigen a los sectores. El auxiliar se disculpa por llegar más tarde y avisa que la maestra está demorada. Se organizan diversos grupos.

- Grupo 1. En la mesa con los juegos (tablero, personajes).
- Grupo 2. Niñas en el piso con juguetes de la casa de muñecas.
- Grupo 3. Con material de construcción en dos sectores.
- Grupo 4. Leen libros.
- Grupo 5. En el piso con la caja de trompos.

14.20. Ingresa la maestra. Saluda, observa los diferentes grupos y se pone a jugar con los trompos.

Esta observación se efectuó a dos meses de iniciada la experiencia. En este caso son 28 niños de 1º grado (6 años); algunos de ellos asistieron a la ludoteca de la escuela el año anterior, cuando estaban en la sala de 5 años. Aún así, en este fragmento, llama la atención la rapidez con la que se acomodan, se arman los grupos y entran “en juego”. Conocen los objetos y los juegos de otras oportunidades. No se observa conflicto en el uso; se muestran independientes al elegir, buscar el material y ubicarse a jugar.

Los tres adultos presentes (la maestra, el auxiliar y la ludotecaria) participan del mismo dinamismo. De hecho, ellos también eligen dónde participar y su inclusión en alguno de los grupos no altera el modo en que se está jugando aún cuando no hayan sido llamados. En la siguiente situación pueden observarse los diferentes modos de intervención de los adultos:

Situación 2 (1º Grado)

10.30 hs. Los niños están distribuidos en 5 grupos. La Maestra (M) dialoga en un costado con la ludotecaria (L); la Auxiliar Docente (AD) observa desde la puerta.

10.35. M., se dirige al grupo que está jugando con juegos de mesa (Escaleras y Serpientes). El juego está avanzado. Los niños tiran el dado y avanzan tantos casilleros como se indica, pero no respetan la indicación de las escaleras o las serpientes ni tampoco la dirección del recorrido. Uno de los niños grita “gané”. Los otros asienten y ubican nuevamente sus fichas en el casillero de salida. M., observa y pregunta si se pusieron de acuerdo con las reglas y si las habían establecido antes. Responden afirmativamente. Inician una nueva ronda. M se incluye. El primer jugador tira los dados y avanzan tantos números como indican. Cuando está por jugar M., viene una niña y la toma de la mano; M., pide disculpas y se retira con la niña a otro sector donde hay tulles, telas de colores y broches, se para y deja que las niñas la disfrazan. Las niñas van probando diferentes formas de peinarla y vestirla. En el sector de construcciones, uno de los niños muestra lo que está haciendo a M., quien se da vuelta, mira y asiente.

Mientras tanto, AD resuelve un rompecabezas en una mesa, juega sola y silenciosamente. De a ratos levanta la mirada y observa la sala; si algún niño se acerca, responde. L., por su parte, da vueltas por la sala. Pasa por los juegos, pregunta, sugiere, espera, juega. Los chicos la buscan, le preguntan y, en algunos casos, le explican lo que van haciendo.

Tal como se observa, la incorporación de la Maestra al juego reglado, muestra un respeto por el modo de jugar de los niños; resulta notable su disponibilidad para abandonar un juego y prestar su cuerpo para otro. No parece preocupada por la forma en que se resuelve el juego reglado ni objeta el cambio de imagen a la que la someten las niñas. Está atenta a lo que sucede y sigue siendo referente. De hecho, desde el sector de construcciones solicitan su mirada y esperan su respuesta.

Por su parte, la Auxiliar opta por sentarse en una de las mesas y jugar. También está disponible cuando la requieren, pero su interés está puesto en resolver el rompecabezas. El adulto

más activo es la ludotecaria, su atención está dirigida a todo el grupo y los niños lo reconocen así. En otras ocasiones la hemos observando mediando entre los materiales, alcanzando nuevos objetos cuando veía que los niños podían necesitarlo o resolviendo dificultades prácticas como colgar una soga más alta para facilitar una construcción. A su cargo está también la regulación de los tiempos, el momento del orden, la escucha final de lo acontecido en el juego y la realización de un juego grupal que da por finalizado el tiempo de ludoteca.

Ahora bien, esta mayor “libertad” que se percibe en la ludoteca, no aparece del mismo modo en las salas de inicial, aún cuando la disposición del ambiente y los materiales sea semejante. Las situaciones de juego observadas tienen un nivel más alto de directividad externa, aún en los momentos en que el juego resulta simultáneo en diferentes sectores o grupos de niños. El respeto por la regla del juego, la mirada puesta en que se “juegue bien”, la distancia entre el maestro y los niños a la hora de jugar, tiñen de un modo especial al juego dentro del aula. Cuando se juega en el patio, el grado de libertad y movilidad aumenta, pero el maestro se distancia y rara vez participa; observa, está disponible, pero no juega.

“Yo sé jugar ese juego”

El comienzo de un juego suele estar precedido por la frase “jugamos a...”. En situaciones cotidianas, a menos que el juego sea nuevo, las reglas se definen mientras se juega. Cuando el juego se propone en el salón de clase, el tiempo de demora para la presentación y explicación de las reglas suele extenderse. En nuestras observaciones hemos registrado un promedio de 10 minutos durante los cuales los maestros recuerdan cómo se juega. En algunos casos, este momento cuenta con la participación de los niños, en otros, la maestra describe cómo se juega y modela en forma grupal:

Situación 3 (Sala 5 años)

La Maestra sostiene un tablero grande dividido en seis colores.

Maestra: vamos a jugar un juego que no jugaron nunca. Es una lotería. Parecido a la lotería de números pero con colores. El cartón tiene seis colores.



La Maestra observa e interviene con una pregunta dirigida al sentido de la regla, más que al modo en que se está resolviendo”

Señala los colores y los niños los nombran.

Maestra: yo acá tengo algo más. ¿Cómo se llama?

Niños (a coro): dados

Maestra: ¿tiene números?

Niños (a coro): no, colores.

La Maestra pregunta qué colores tiene. A medida que los señala, los niños lo nombran.

Maestra: El dado tiene los mismos colores que están en el cartón... el juego va a ser así. Nos sepáramos en cuatro mesas. Cada grupo con un dado y cada niño con un cartón. Tira el dado...

Pone un cartón en el centro de la ronda y pide a uno de los nenes que tire el dado. Todos nombran el color. La maestra tapa con una ficha la celda que tiene ese color. Se pasan el dado y vuelven a tirar. Repiten el procedimiento y van completando el tablero. Sale un color que ya estaba tapado.

Maestra: sale el negro... está ocupado (señala)... entonces paso el dado y lo tira otro compañero.

Se completa el tablero. La maestra explica que lo van a jugar en las mesas.

Maestra: la mesa que llena primero el cartón canta bingo. Es la primera. Después vamos a ver quién es la segunda...

Este modo de enseñar los juegos, presenta variantes en la ludoteca. Allí se suceden juegos reglados, dramáticos y de construcción. Cuando ingresan, los niños deciden el juego. Si éste no es conocido, aparecen diferentes resoluciones: otro niño lo

enseña, se solicita explicación de cómo se juega a los adultos presentes o, simplemente, se comienza a jugar y se decide sobre la marcha. La Situación 4 es un ejemplo de esta alternativa.

Situación 4 (1º Grado)

En la mesa 2 un niño está armando un rompecabezas; cuando finaliza, la maestra le pregunta si juegan otro y trae unas cartas para armar personajes disparatados⁵. El niño lo toma y comienza a armar lógicamente cada figura, coincidiendo las partes con cada personaje. Luego de un rato, la maestra le pide que lea las instrucciones de la caja.

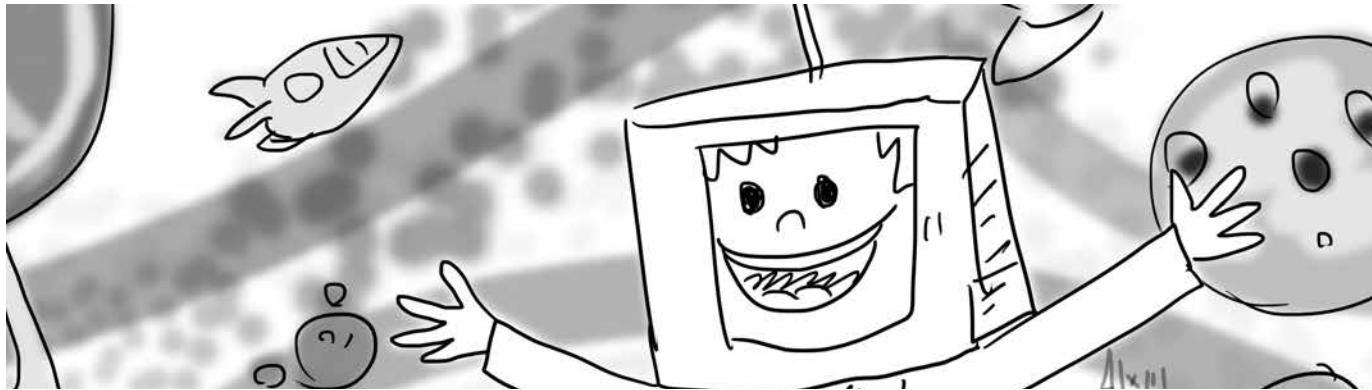
Niño: Cartas chifladas.

Maestra: Eso quiere decir locas. Hay que ponerlas para que quede algo loco.

El niño desarma sus figuras y vuelve a armar personajes. Algunos “normales” y otros “locos”.

Este modo en que los adultos interaccionan es similar al observado en la Situación 2, pero en este caso, el juego es complejo y presenta una serie de problemas para los jugadores. El tablero “Escaleras y serpientes” requiere atender simultáneamente al número que sale en el dado y a la indicación del casillero (avanzar o retroceder según se indique). Durante el juego, se observa que los niños no respetan ambas reglas y resuelven el juego alternando una u otra según qué les conviene hacer para llegar a la meta. La Maestra observa e interviene con una pregunta dirigida al sentido de la regla, más que al modo en que se está resolviendo. Su interés está puesto en si los niños “acordaron la regla” antes que en “jugar bien”; espera y acepta

⁵ El juego consiste en tarjetas que permiten armar personajes a partir de la combinación de tres de ellas (cabeza, cuerpo y piernas). El diseño permite armar una figura convencional (astronauta) o combinar las tarjetas armando una disparatada (cabeza de astronauta, cuerpo de policía y piernas de bailarina).



la respuesta de los niños. En una entrevista posterior, nos explicaba que esperaba jugar con ellos para mostrar en su turno cómo había que mover las fichas. Frente al requerimiento de otros niños, abandonó el juego sin problemas porque “estaban jugando”.

Como puede observarse, esta categoría arroja luz sobre la iniciativa del jugador y el cuidado por sus ideas sobre el jugar. Aún cuando la función de la escuela es enseñar y, desde la perspectiva lúdica, enseñar juegos y enseñar a jugar, la ludoteca pareciera contemplar con mayor cuidado las ideas previas de los jugadores por sus juegos. Habilita un tiempo de exploración, de ensayo. Al mismo tiempo, facilita la aparición de puntos de vista diferentes, de caminos alternativos, sin proponer una única forma correcta de resolución. Nos interesa resaltar cómo el juego no inhabilita al maestro para ofrecer alternativas, modelar o dar indicaciones. Sin embargo, sus intervenciones respetan al jugador, la posibilidad de llegar a un fin alternando medios diversos, confrontando y probando ideas.

Un espacio y muchas oportunidades: el multijuego

La vida en las aulas suele estar pautada en mayor o menor medida por el modo en que se definen los tiempos, el número de tareas, la forma de organización de los niños y el protagonismo del maestro. Según se combinen estas variables, encontramos modos de organización en los cuales el maestro está al frente, todos realizan la misma actividad, en forma grupal o individual, como los espacios de Asamblea o conversación grupal, la lectura de cuentos, la presentación de contenidos

nuevos, etc., o, en el extremo opuesto, momentos en que la simultaneidad de tareas obliga al maestro a rotar y realizar un seguimiento individualizado de los niños. Algunos autores han denominado a estos polos como “recitación” y “multitarea” respectivamente (Bossert, 1977). En las escuelas infantiles, los momentos de juego en sectores habilitan este tipo de actividad, que identificamos como multitarea (Sarlé, 2001). La situación 5 es un ejemplo de esta modalidad:

Situación 5 (5 años)

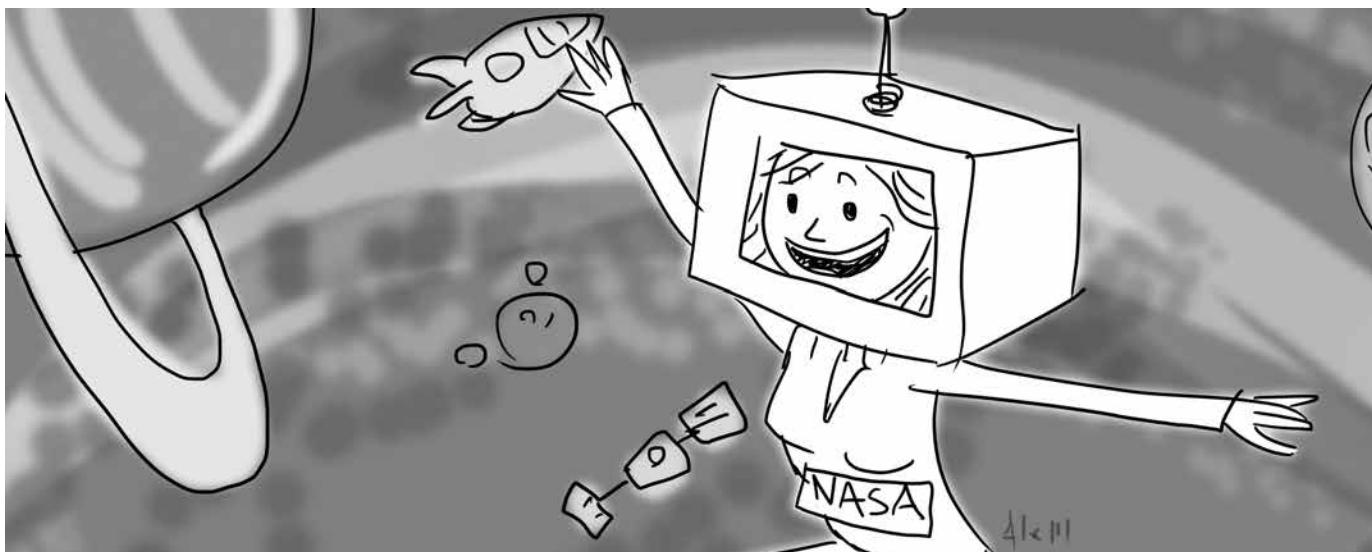
15.10 hs. Maestra. Vamos a jugar en los rincones (los chicos aplauden).

Nombran el rincón de dramatizaciones, construcciones, arte, biblioteca, juegos de mesa.

Maestra: vamos a pensar... todos no podemos ir a casita, a construir; elijo el lugar que me gusta a mí y no al que va mi amigo.

15.20. Comienza a preguntar dónde quieren jugar los niños. Algunos mencionan el rincón, otros el material. La maestra pide que especifiquen qué rincón y qué van a hacer. El rincón más solicitado es dramatizaciones.

15.25. Se distribuyen en los rincones. Quedaron organizados de la siguiente manera: 8 niños en dramatizaciones, 5 en construcciones, 2 en biblioteca, 1 en arte y 2 en juegos de mesa.



Como se observa en el registro, algunos de los rincones habilitan juegos y otros no. La maestra participa de los diferentes sectores, pregunta o soluciona problemas. Una vez finalizado el tiempo, ordenan y dialogan sobre lo sucedido en cada espacio.

En el caso de la ludoteca, la distribución de los objetos es muy similar. Existen rincones o sectores donde se ubican los materiales y juguetes para dramatizar o construir; armarios y contenedores para los juegos de mesa. La disponibilidad del material pauta el juego; sin embargo, se observa una vitalidad diferente: los juegos y los grupos se suceden rápidamente. Hay mucho movimiento, intercambio de niños en algunos sectores y permanencia en otros; cada cual atiende a su juego pero a la vez, al juego del compañero. Denominamos esta categoría “*multijuegos*”, como un modo de expresar la simultaneidad de juegos que aparece en un fragmento reducido de tiempo. En las notas de nuestras observaciones sistematizamos el siguiente listado de juegos que se sucedieron en una hora de un 1º grado:

Situación 6 (1º Grado)

A lo largo del tiempo de ludoteca se observaron juegos en pareja, individuales y en pequeños grupos; las parejas no necesariamente se mantuvieron a lo largo de la hora. Aparecieron

los siguientes juegos:

1. Emboque con frascos grandes (varias versiones).
2. Emboque con baleros.
3. Trompos (individual y en competencia).
4. Casita de muñecas.
5. Dibujar y dramatizar con palitos en el pizarrón magnético.
6. Geoplano.
7. Armar pistas con bloques de plástico.
8. Armar bebederos y granjas con animales.
9. Armar personajes con Dakis.
10. Armar recorridos con señales de tránsito.
11. Articulación de los escenarios construidos en 7, 8, 9 y 10.
12. Mariposas en rompecabezas.

“ la ludoteca pareciera autorizar un cambio en las configuraciones del maestro y en cómo se presenta al niño. En otras palabras, la ludoteca faculta con mayor fuerza que la sala”

13. Armar personajes chiflados.

14. Mirar libros, leerlos solos o acompañados por la maestra.

Algunos de estos juegos fueron registrados en las diferentes sesiones en que observamos la ludoteca. La riqueza de la propuesta no parece estar dada tanto en el tipo de material o en lo que se conversa previamente, sino en la posibilidad de combinación que ofrecen los diferentes objetos. Los niños juegan, se observan, modifican su juego y promueven juegos, como el caso en que los diferentes grupos que estaban construyendo se cruzaron en el espacio disponible y combinaron sus propias producciones. Por su parte, los adultos se mueven con la misma vitalidad que los niños, tal como señalamos en la Situación 2.

Ahora bien, el aparente caos lúdico que se observa tiene implícita una “memoria lúdica” por parte de los jugadores. Aún cuando los niños asisten una vez por semana y sólo una hora, al ingresar a la ludoteca, el tiempo que media entre un juego y otro pareciera diluirse. En nuestro seguimiento al grupo resultó notable cómo los niños buscaban concluir lo iniciado en el juego anterior, solicitaban un material que habían utilizado y en esta oportunidad no se encontraba disponible y volvían sobre los mismos juegos. Frente a nuestro comentario, la ludotecaria expresaba “*ellos saben*”.

A modo de cierre

Nuestro estudio buscaba investigar las relaciones entre juego y enseñanza en nuevos espacios escolares, en este caso, la ludoteca escolar. Nos interesaba analizar qué oportunidades ofrece como ámbito privilegiado para jugar y qué implicancias tenía para la relación con la enseñanza. A modo de síntesis podemos acercar algunas conclusiones provisorias.

En primer lugar, en la ludoteca y la sala se juegan los mismos juegos, el espacio es semejante aún cuando cambian algunos objetos y los tiempos están pautados de antemano. Sin embargo, la ludoteca pareciera autorizar un cambio en las configuraciones del maestro y en cómo se presenta al niño. En otras palabras, la ludoteca faculta con mayor fuerza que la sala, una suerte de “**mentalidad lúdica**” que tiñe las relaciones entre juego y enseñanza.

La ludoteca habilita una mayor flexibilidad en el modo en que se vinculan adultos y niños, al facilitar la elección del juego, la forma en que se configuran los grupos, las entradas y salidas de un juego particular, la manera en que se definen y aceptan las reglas, etc. Con mayor fuerza que en otros espacios, pareciera diluirse la relación asimétrica entre niños y adultos, y aún cuando no se desdibujan los roles. Situaciones que dan risa, que flexibilizan las respuestas, que abren alternativas y permiten escuchar y probar puntos de vista diferentes para resolver problemas.

Este cambio de mentalidad amplía el grado de libertad y el respeto por la iniciativa de los niños. En la ludoteca se aceptan las modificaciones a lo ya establecido, la alternancia entre los medios y los fines, y la posibilidad de variar la actividad a pesar de que no se haya finalizado la anterior. Hay un respeto por las ideas de los jugadores y el modo en que organizan y definen su juego; el juego deja de ser un vehículo o medio para enseñar y se transforma en el contenido de enseñanza. Quizás lo más llamativo esté dado por el modo en que el maestro y los adultos que participan de la propuesta se involucran en los diferentes juegos y el protagonismo que asumen los niños. Una pista interesante a la hora de pensar las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales.

Referencias

- Aubert, E. y Caba, B. (2010). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar. En P. Sarlé. *Lo importante es jugar* (pp. 89-104). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Batiuk, V. (2010). La enseñanza como responsabilidad política (el Nivel Inicial en el NEA). *En Cursiva* (6), 10-17.
- Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- Borja Solé, M. (1980). *El juego infantil (Organización de ludotecas)*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bossert, S. (1977). Task, group management and teacher control behavior: a study of classroom organization and teacher style. *School Review*, 552-565.
- Brailovsky, D. (2011). Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible. *Apuntes sobre educación, artes y humanidades*, Año II, Vol. II, 8-17.
- Brougère, G. (1997). Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London: Routledge.
- Dirección de Nivel Inicial. (s. f.). *Plan Trienal Nivel Inicial*. Obtenido el 2 de junio de 2011, de Ministerio de Educación de la Nación, desde http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/Plan_Trienal_Inicial.pdf
- Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Frost, J., Wortham, S. y Reifel, S. (2005). *Play and Child Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Garaigardobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gibaja, R. (1986). *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma "Benito Juarez".
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice . En N. & Denzin, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 262-272). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministerio Nacional de Educación. (2006). Ley 26206. Obtenido el 14 de abril de 2011, desde http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquén: Educo.
- Ramos Rodriguez, J. (2010). Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte* (Colombia), 12, 118-127.
- Rivero, I. (2012). *Una teoría del jugar: Enseñar lo lúdico*. Universidad Nacional de la Plata. Manuscrito no publicado.
- Sarlé, P. (2009). Didáctica, investigación y educación infantil. En M. L. (Comp.). *Grandes temas para los más pequeños". Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años de vida"* (pp. 63-70). Buenos Aires: OMEP-Puerto Creativo.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2011). Juego y educación inicial. En Lafranconi, S. *Temas de Educación Inicial* (Tomo 2). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y educación infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodriguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sileoni, A. (2009-Septiembre). *Editorial: La importancia de la educación en los primeros años*. Obtenido el 2 de junio de 2011, de El monitor de la Educación, desde <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor22.pdf>
- Siraj-Blatchford, S. (2002). Criteria for determining Quality in Early Learning for 3-6 years old. En Siraj-Blatchford, S. *A curriculum development handbook for early childhood educators* (pp. 3-14). London: Trentham Books.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Strauss,A. y Corbin, J . (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Valiño, G. (2010). *Catedra Nacional Abierta de Juego*. Obtenido el 3 de junio de 2011, de Ministerio de Educación, desde <http://terrass.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Ludoteca-Escolar-para-el-NI.pdf>
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



festival infantil de Teatro



La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial

María Consuelo Martín Cardinal

María Consuelo Martín Cardinal¹

1 Docente, Fundación Universitaria Monserrate. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-UPN.

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial

Resumen

El artículo propone unas reflexiones frente al lugar del cuerpo y el movimiento en la educación inicial, a partir de un ejercicio de sistematización de la práctica docente e investigativa; entendiendo al cuerpo y al movimiento como ejes centrales del trabajo pedagógico; busca presentar las características de la formación en este campo, que pasan por la vivencia, evocación y reflexión del propio ser corporal. Concluyendo que la formación y el ejercicio profesional requieren una mirada donde la seguridad y la escucha sean principios rectores de la acción educativa.

Palabras clave: Formación Docente, cuerpo, movimiento, vivencia personal, Educación Inicial.

Teacher Education in working with the body and movement in Early Childhood Education

Summary

This article offers some reflections opposite the place of the body and movement in early childhood education, from a systematic exercise of teaching and research practice, understanding the body and movement as central to the pedagogical work, seeks to present the characteristics of training in this field, who go through the experience, evocation and body self reflection. Concluding that training and practice require a look where security and listening are guiding principles of educational action.

Keywords: Teacher training, body, movement, personal experience, Early Childhood Education.

A Formação Docente no trabalho com o corpo e o movimento em Educação Inicial

Resumo

O artigo propõe umas reflexões em frente ao lugar do corpo e o movimento na educação inicial, a partir de um exercício de sistematização da prática docente e investigativa; entendendo ao corpo e ao movimento como eixos centrais do trabalho pedagógico; procura apresentar as características da formação neste campo, que passam pela vivência, evocación e reflexão do próprio ser corporal. Concluindo que a formação e o exercício profissional requerem uma mirada onde a segurança e a escuta sejam princípios retores da acção educativa.

Palavras-chave: Formação Docente, corpo, movimento, vivência pessoal, Educação Inicial.

Introducción

Este artículo es fruto del trabajo de sistematización de la práctica docente e investigativa de la autora, entre los años 2000-2011²; fue apoyada por el programa de Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. El trabajo tuvo como propósito central sistematizar la práctica docente e investigativa en el campo de la lúdica y la psicomotricidad, para la experiencia concreta del caso estudiado, con el fin de realizar un aporte a la educación inicial y a la formación docente que se ocupa de estas temáticas. Para los fines del presente escrito se recogen especialmente los hallazgos encontrados en el campo de la psicomotricidad; el desarrollo de la sistematización giró alrededor de las fases que se presentan a continuación.

Fase 1. Recopilación de la información

En esta etapa se recopiló la información relativa a: los programas de las asignaturas referentes al campo de Lúdica y Psicomotricidad; los proyectos pedagógicos desarrollados por las estudiantes en los centros de práctica; los proyectos de investigación de docentes y estudiantes y, finalmente, los informes de la comunidad académica correspondientes al período 2000-2011. Así mismo, se realizaron dos conversatorios con estudiantes y con egresadas del programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

Fase 2. Organización de la información

Una vez recopilada la información, se procedió a ordenarla según las fuentes consultadas y teniendo en cuenta los siguientes ejes: qué (contenidos, enfoque), para qué (intencionalidades), por qué (justificación), y cómo (metodologías, formas de trabajo). Para organizar adecuadamente los datos obtenidos,

se diseñaron unas matrices según cada fuente de información: programas académicos, proyectos pedagógicos, proyectos de investigación y comunidad académica.

Fase 3. Descripción, análisis e interpretación de la información

Para esta fase se diseñó un cuadro en el que se evidencia el año, período, eje, rasgos y categorías por tipo de fuente. El procedimiento que se siguió para el análisis y la interpretación consistió en:

1. Agrupación de la información por ejes.
2. Establecimiento de rasgos para cada eje.
3. Lectura global de los rasgos, determinación de similitudes y diferencias.
4. Conformación de las categorías, nominación y definición.
5. Elaboración de un texto descriptivo-interpretativo por eje.

Resultados

• El lugar del cuerpo y el movimiento

A partir de algunas de las categorías que surgieron del proceso analítico desarrollado, fue posible determinar, entre otros aspectos, el lugar del cuerpo y movimiento en la práctica docente en el nivel inicial. Para estudiar esta presencia, se hizo necesario hacer un análisis de los espacios, tiempos, documentos institucionales y observaciones de las prácticas en el aula.

Estos elementos permitieron determinar cuáles son los espacios físicos disponibles en las instituciones para la exploración y descubrimiento de las capacidades corporales, en qué tiempos hacen presencia el cuerpo y el movimiento y cuál es el carácter de esta presencia; en cuanto a los documentos institucionales, el estudio permitió reconocer cómo se registran los contenidos e intencionalidades respecto a la Educación del cuerpo y por el cuerpo. Fue necesario complementar el estudio con la observación directa de las prácticas docentes, pues es mediante este ejercicio que realmente se constata cuál es la concepción que permea la intervención pedagógica.

2 Proyecto: Sistematización de la Práctica Docente e Investigativa en el campo de la lúdica y la psicomotricidad en el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate.2012 Investigadora principal: María Consuelo Martín- Estudiantes Auxiliares de Investigación: Adriana Lizeth Lugo, Diana Milena Andrade.

“ Hay espacios-tiempos donde los niños y niñas logran hacer de su cuerpo un medio de expresión, comunicación y creación”

Se encontró entonces que en algunas instituciones, la presencia del cuerpo de los niños y niñas se limita principalmente a una configuración que la entiende como un instrumento para la construcción eficaz de los aprendizajes, y el trabajo que la involucra se centra especialmente en tres aspectos: el manejo de posturas, primordialmente, en la realización de actividades gráficas; el afianzamiento de la motricidad fina, por medio de la elaboración de guías, y la realización de movimientos orientados por el docente para centrar o disponer a los niños y las niñas para la clase.

Lo anterior hizo evidente que la presencia del cuerpo está mediada por el ajuste, el control y la imitación. No obstante, hay espacios-tiempos donde los niños y niñas logran hacer de su cuerpo un medio de expresión, comunicación y creación. Estos momentos ocurren especialmente en los descansos o cuando el adulto no está presente, pero también gracias a la acción pedagógica intencionada de un docente en situaciones como las propuestas en clase de expresión corporal o los momentos de bienvenida y despedida.

Así, indagando un poco más, se observa que en ocasiones el cuerpo en todas sus posibilidades no hace presencia, por un temor a perder el control de las situaciones o por la necesidad de generar un producto concreto que dé cuenta del trabajo realizado; de ahí el uso de actividades manau-

les y decorados que remiten a la habilidad motriz lograda por los niños y las niñas.

Se plantea, entonces, la experiencia vital con el cuerpo, como algo que va más allá del desarrollo de la motricidad fina, dándole un lugar a todas sus manifestaciones; así, se proponen actividades donde el cuerpo se mueve, se expresa, conoce e interactúa con el medio desde una dinámica afectiva y globalizadora, logrando el fortalecimiento del desarrollo social, emocional y comunicativo, especialmente la construcción de la propia identidad y el reconocimiento de los otros.

Todo ello, por medio de experiencias corporales de encuentro consigo mismo y con los otros; el desarrollo de la seguridad y confianza a través de actividades de expresión motriz y la capacidad de crear y descubrir lo que su cuerpo puede hacer en la interacción con los objetos y el espacio. Como lo define Aucouturier (2004): “la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que lo rodea” (p. 130). Siempre, partiendo de la base de que un niño que se ha apropiado de su cuerpo, tiene conciencia del mismo, y se ha movido y descubierto sus posibilidades, seguramente logrará ajustar sus posturas, movimientos y acciones a los requerimientos del entorno.



“Si el estudiante vive estas experiencias de carácter abierto, va asumiendo el respeto a la diversidad de ritmos y estilos, lo que le acerca a un proceso pedagógico más flexible y ajustado a las características propias”

- **La formación del docente**

En el trabajo realizado, se resalta la importancia de tener una formación y una práctica docente, orientadas por unos principios que permitan comprender cómo el cuerpo y el movimiento se pueden convertir en el eje transversal del trabajo pedagógico con primera infancia; entendiendo que el trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento no se limita al desarrollo de las destrezas motrices, seguir instrucciones, o a servir a la adquisición de hábitos, normas y procesos de atención, sino que va más allá, sujetando la construcción de la identidad y el desarrollo comunicativo y social.

En este sentido, el abordaje pedagógico de esta dimensión, se concibe desde su componente relacional y por lo tanto implica un proceso formativo mediado por la implicación personal y la toma de conciencia de su ser corporal: “los conceptos de respeto, acogida, escucha, comprensión serían sólo palabras sino se han vivido, experimentado, interiorizado” (Aucouturier, 2004, p. 202).

¿Cuál sería, entonces, la especificidad de la formación de los docentes que van a trabajar con los niños y niñas de primera infancia, desde el campo del cuerpo y el movimiento?

Comprendiendo que el docente en este ciclo vital, tiene un rol marcado por la acogida, la creación de vínculos, la contencción y la escucha de los mensajes que a nivel no verbal emiten los niños; es importante contar con espacios formativos, que les permitan a los estudiantes el encuentro consigo mismos desde su ser corporal y lúdico.

Los futuros docentes requieren de una preparación que pase por su cuerpo, que los toque en todo el sentido de la palabra, que pueda hacer conscientes sus formas de comunicación, sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas. Esto se logra, según Arnaiz (2001), con: “Una formación que moviliza el espíritu, las actitudes y las emociones de las personas y las

sumerge en un camino de autoformación” (p.90). Integrando la formación personal, teórica y práctica.

Así, la formación pasa por la evocación de las experiencias significativas vividas en la infancia con el movimiento, los espacios y objetos; es en esta medida que los futuros docentes se sensibilizan y comprenden la importancia del cuerpo en la infancia. Los talleres les posibilitan encontrar y revivir el placer sensorio-motor; cuando un estudiante experimenta lo que hacía en su infancia, la diversión, el gusto y la emoción compartida de la experiencia vivida, se le permite una conexión con su infancia de hoy y la posibilidad de asumir la acción psicomotriz desde una perspectiva integral, en la que su implicación emocional, cognitiva y motriz es indisoluble.

Igualmente, si el estudiante vive estas experiencias de carácter abierto, va asumiendo el respeto a la diversidad de ritmos y estilos, lo que le acerca a un proceso pedagógico más flexible y ajustado a las características propias de cada niño y niña. En este ejercicio, cobran también gran valor los momentos de comunicación tónica, en los que se pone a prueba su capacidad de diálogo y escucha de los mensajes del otro por medio del contacto cuerpo a cuerpo, directo o mediado por un objeto; en la vivencia de lo que Ajuriaguerra (1975), llamó el “diálogo tónico”, elemento esencial en la relación con los niños y las niñas pequeños.

De otra parte, en ese proceso formativo, el manejo de recursos no estructurados (telas, cojines, tubos de cartón, etc.), crea las condiciones para descubrir usos no convencionales de los mismos y percibir de una manera innovadora su carácter pedagógico, para el diseño de experiencias y ambientes con los niños y las niñas.

Uno de los elementos que se resaltan en este recorrido, es la capacidad de observar y hacer un seguimiento de los procesos de niños y las niñas, al tiempo que de la intervención

del docente. Se propone entonces un instrumento que contenga aspectos como:

- Contenidos trabajados: componentes de la psicomotricidad como el tono, la coordinación, el equilibrio.
- Secuencias: entendidas como los momentos de la actividad, su ordenamiento y articulación.
- Materiales: tipo, uso.
- Espacio: organización, apropiación, ubicación.
- Agrupamientos: disposición en grupo, parejas o individual.
- Implicación en el trabajo: nivel de participación en la actividad, iniciativa, actitud, ánimo.
- Intervención del docente: actitud, disponibilidad, participación.

Así, se diseñan una variedad de ejercicios de observación y registro que acercan al futuro docente a caracterizar el movimiento de los niños y las niñas, su significado (por qué se mueven, cómo se mueven, para qué se mueven) y determinar las acciones pedagógicas más acordes, y también hacer una mirada a su propia intervención, reflexionando frente a su capacidad de escucha, empatía y sus posibilidades de contención y acompañamiento al proceso que viven los niños y las niñas.

De esta manera, es importante presentar actividades en las que se organicen y diseñen espacios para el desarrollo de la psicomotricidad, entendiendo el diseño de ambientes como la estructuración de espacios físicos, la disposición de determinados objetos y el establecimiento de un rol particular por parte del adulto, que contempla la observación del comportamiento psicomotor a partir de unas herramientas específicas. En este marco, la propuesta formativa en el campo del cuerpo y el movimiento para los futuros docentes, incluye aspectos de orden teórico que fundamentan su hacer pedagógico y la reflexión de sus prácticas y sus vivencias, que contribuyen a construir un saber experencial (Tardiff, 2009) en este campo.

Conclusiones

Dentro de las reflexiones que suscita este ejercicio analítico-descriptivo, y en el contexto de un proceso formativo que concibe al individuo en su integralidad, es posible destacar las siguientes conclusiones:

- Es importante profundizar en la red de relaciones tejidas entre los diferentes componentes que entran en juego para una sesión de clase en la que el cuerpo y el movimiento están presentes de manera intencional, con el objetivo de modificar las estrategias metodológicas de acuerdo con las características del comportamiento psicomotor de los niños; al tiempo, hay que favorecer la toma de conciencia sobre el propio cuerpo y las posibilidades que éste brinda para expresar e interactuar; además, hará falta una utilización del cuerpo que no sólo lo considere como instrumento de aprendizaje, sino como fundamento de proyección personal y social y, por último, buscar la vivencia del diálogo corporal y situaciones afectivas con los demás.
- Existe una serie de principios que orientan el quehacer del docente en una propuesta donde los ejes centrales son el cuerpo y el movimiento; por ejemplo: el docente debe disponer, observar y seguir el proceso, asumir una actitud no directiva, fomentar la autoreflexión, la toma de conciencia, el autoconocimiento y emplear un lenguaje de valoración y aceptación frente a todas las producciones.

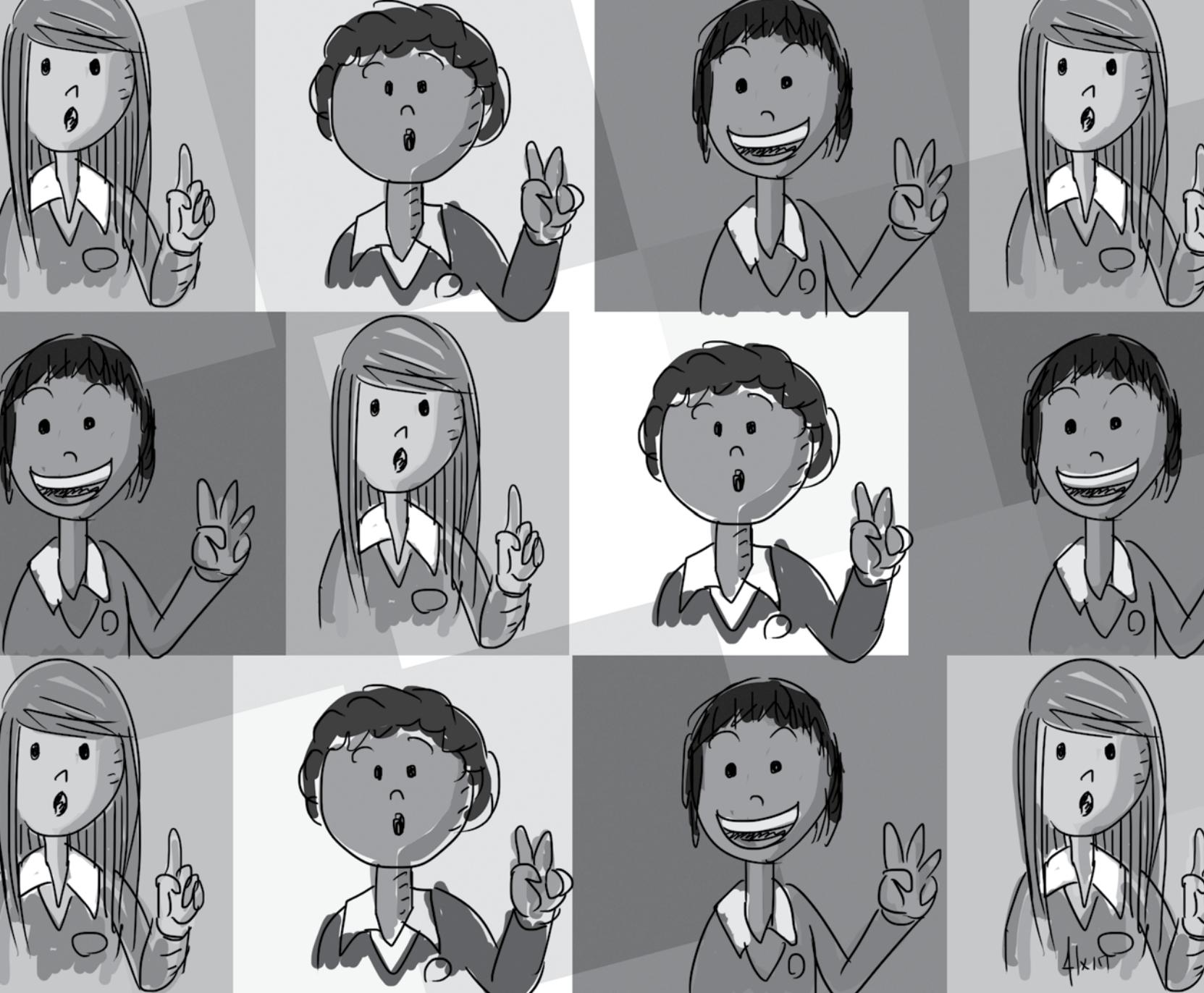
Así mismo, se requiere de una permanente disponibilidad para la escucha de los mensajes no verbales que emite el niño y un potenciamiento de sus capacidades en este campo, por medio de experiencias enriquecidas. En palabras de Aucouturier (2004): “Un marco asegurador constituido por un espacio y un material que se pone a disposición del niño y mantenido por la disponibilidad de la acogida y por la escucha emocional del psicomotricista, el niño se sentirá arropado y capaz de vivir sin reservas su expresividad motriz cargada de intensamente de afecto de placer” (p. 132).

- Uno de los aportes más significativos que brinda el trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento, para el desarrollo integral y la educación de los niños y las niñas, es la vivencia corporal como la posibilidad de construirse y reconocerse como ser único, autónomo y auténtico.
- Para asumir la presencia plena del cuerpo y el movimiento en las instituciones de educación inicial, y volver esa presencia patente en las prácticas docentes, es necesario detenerse a analizar los tiempos, espacios, lineamientos, la práctica en el aula y, fundamentalmente, el rol del docente y su implicación en este tipo de trabajo.

Referencias

- Ajuriaguerra. (1975). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson
- Arnaiz, P., Radaban, M., y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica educativa y preventiva*. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.





Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación¹

¹ Artículo de reflexión realizado en el marco de la investigación Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social respecto a las rutinas en la Educación Inicial. DSI – 318 – 12. Universidad Pedagógica Nacional. 2013. Investigadoras: Consuelo Martín Cardinal, Sandra Marcela Durán Chiappe, Jenny Maritza Pulido González.

Jenny Maritza Pulido González

Jenny Maritza Pulido González²

2 Docente Investigadora. Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación; jepulido@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación

Resumen

En el contexto educativo y especialmente en la educación inicial pareciese que hablar de rutinas conlleva a desdenar el aprendizaje fundamentado en intereses, necesidades y exploración autónoma del niño y la niña. Desde distintos lugares se ha advertido que la rutina atenta contra esto e impone una secuencia rígida de acciones mecanizadas e innegociables. No obstante, otros escenarios de enunciación la instalan como condición de posibilidad para la emergencia de nuevos procesos pedagógicos. En este contexto, el artículo presenta las tensiones que al respecto emergen en la educación infantil.

Palabras clave: *rutinas, educación infantil, escuela, tiempo.*

The routines in initial education: between the mechanisation and the transformation

Summary

In the educational context, and especially in initial education, it seems that talking about routines leads to rejecting the learning process based on interests, needs, and the child's self-exploration. Different voices have warned that the routine puts this at risk and imposes a rigid sequence of actions which are mechanical and non-negotiable. Nevertheless, other enunciation settings regard the routine as a condition that makes possible that new pedagogical processes arise. In this context, the article presents the tensions that due to that fact emerge in early education.

Keywords: *Routines, education, infancy, school, time.*

As rotinas em educação inicial: entre a mecanização e a transformação

Resumo

No contexto educativo, e especialmente, na educação inicial, parecesse que falar de rotinas implica a desdenhar a aprendizagem fundamentada em interesses, necessidades e exploração autónoma do menino e a menina. As vozes diferentes têm advertido que a rotina atenta contra isto e impõe uma sequência rígida de ações mecanizadas e innegociáveis. No entanto, outras definições de enunciação consideram a rotina de uma condição que torna possível que surjam novos processos pedagógicos. Neste contexto, o artigo apresenta as tensões que ao respeito surgem na educação infantil.

Palavras-chave: *rotinas, educação, infância, escola, tempo.*

¿Qué lugares teóricos enriquecen las conceptualizaciones en relación con las rutinas?

Las normas, en la vida de todos los grupos sociales, suman un rol preponderante en tanto validan o sancionan prácticas que definen lo apropiado o no, y, en consecuencia, regulan las dinámicas de organización cotidiana de los colectivos humanos. La normalización se constituye por rutinas o normas electivas que pueden, con frecuencia, ser administradas por las personas.

“La normalización la entendemos como una resultante de la confluencia de diferentes rutinas operatorias habilitadas para configurar objetos o situaciones repetibles (caza, producción de flechas, símbolos lingüísticos) cuando en esta confluencia prevalecen, en una suerte de lucha por la vida, unas determinadas rutinas sobre las otras, también posibles, pero que quedan proscritas, vencidas o marginadas, sin perjuicio de que sigan siendo siempre virtualmente realizables, frente a la rutina victoriosa” (García Sierra, 1990, p. 235).

Ello significa que las normas son consideradas como rutinas triunfantes en el avance de la humanidad, por lo que pueden entenderse como piedra angular en la evolución y, en consecuencia, de los desarrollos sociales, científicos, económicos, políticos y culturales de la misma. La conducta normada, como las rutinas, las ceremonias o las acciones ritualizadas, diferencian al hombre de los demás animales, por cuanto estructuran la vida humana vía lenguaje y dinamizan los procesos de transmisión, acopio y transformación de las conductas, tradiciones, prácticas culturales y demás modos de actuar de las personas en tiempos y contextos determinados.

Ello presupone que la rutina es susceptible de ser gestionada en razón a los fines que se persigan, al ideal que se considera oportuno obtener, o a la admisión de prácticas que, al ser naturalizadas, se acostumbran ejecutar. Dicha idea de gestión cobra especial importancia en tanto traduce la rutina en potencial dinamizador cargado de un importante valor simbólico - en ritual-, o por el contrario, en acciones que en el día a día se acostumbran y por tanto, no exigen el detenerse a pensar en el sentido y significado de las mismas.

Las rutinas como instrumento de neutralización

Para profundizar en este aspecto, resulta preciso remitirse a los procesos de modernización pedagógica por los cuales atravesó el país durante el siglo XX y, de manera especial, a las campañas de higienización de la población, pues allí puede situarse, en gran medida, el afán por neutralizar, a través de diferentes acciones y dispositivos de control a los sujetos, y así, dejar atrás el pasado indígena, pobre e ignorante que además de resultar vergonzoso, era una amenaza latente para el anhelado progreso.

Las ideas de formar un hombre moderno ejercieron gran poder sobre los imaginarios acerca de la niñez. Álvarez (2002, p. 36), sostiene que en este contexto inició la proliferación de instituciones preocupadas por la infancia, entre las que se encuentra la escuela, institución que cumpliría un papel protagónico al convertirse en la mejor alternativa para corregir y prevenir los peligros a los que constantemente se veían enfrentados los niños en una época de urbanización, pero también, para minimizar los defectos individuales y colectivos. Podría decirse que el énfasis puesto en el cambio de hábitos populares por hábitos refinados, se consideraba uno de los peldaños necesarios de transitar para la consecución de un pueblo civilizado.

La escuela comenzó a constituirse en escenario idóneo para la transmisión de los ideales de progreso y civilización, por lo que el maestro, el médico y los intelectuales cercanos a los discursos médico-biológicos se convirtieron en protagonistas de la formación de la infancia, no para hacer de la higiene un componente educativo más, sino, más allá de eso, para constituirla en eje organizador de las rutinas escolares.

El higienizar, entendido como la “vigorización y restauración de la población, particularmente de la infancia” (Noguera, 2002, p. 284), se constituyó en propósito para el logro de un pueblo culto, civilizado y, en consecuencia, cercano al ideal europeo, por lo que prácticas como la limpieza, la buena alimentación y el vestuario, ocuparon un lugar privilegiado con respecto a la educación. Sanear, limpiar, se convirtieron en acciones, más importantes, o por lo menos urgentes, que la educación. A decir de Noguera: “la higiene, como condición empírica y como referencia teórica, se constituyó en la base

sobre la cual debía girar toda la dinámica de la vida escolar” (Noguera, 2002, p. 284).

De cara a la higiene intelectual, física y moral, tiempos, espacios, cuerpos y mentes, fueron dispuestos según el criterio de médicos e higienistas, de manera tal que fuese posible controlar a la infancia, y de esta manera, asegurar un futuro próspero, o por lo menos, no tan indecoroso para la nación.

“Para la distribución del tiempo se tendrá en cuenta la naturaleza de las clases, dejando de preferencia para las primeras horas aquellas más difíciles y para las últimas las que, como el dibujo, la historia, etc., requieren menor esfuerzo; Chabot propone tres clases en la mañana: dos abstractas y una lección concreta, y dos en la tarde: una lección concreta y un ejercicio, con un trabajo cotidiano de 6 horas, entre los 7 y los 12 años, de 7 horas entre los 12 y los 15, y de 8 horas para los mayores de esta edad” (Manual escolar, citado por Noguera, 2002, p.281).

Se observa pues, la organización de los contenidos escolares de cara a las disposiciones de médicos e higienistas. Administrar el tiempo instauró maneras específicas de actuar en la escuela y, en correspondencia con ello, de clasificar a

los niños según sus edades y habilidades. La rutinización se configuró en piedra angular para ocupar las mentes y los cuerpos, para hacerlos útiles, para neutralizar la infancia y liberarla de su incompletud.

Saldarriaga (2003, p. 172), sostiene que la infancia comenzó a considerarse, fuertemente, como una etapa de la evolución humana, como el período de desarrollo de las funciones adaptativas de la especie y, en consecuencia, el más frágil y susceptible a toda clase de enfermedades e influencias del contexto. De este modo, se vuelve la mirada a la protección de la infancia como aspecto esencial para la higiene mental que: “permitiría corregir a tiempo la taras de la población. Se establecieron los consultorios prenupciales, los prenatales, las salas de maternidad y se dio énfasis al ejemplo y a la educación” (Herrera, 1999, p. 106). La idea que regía tales prácticas, consideraba que una mala educación transformaría los individuos en anormales o delincuentes, mientras que una educación bien dirigida los haría sanos y útiles.

Es en este escenario, en el cual, para Herrera (1999, p. 108), cobra especial importancia el papel de la madre y la maestra, ellas se consideraban fundamentales para transmitir la idea de conciencia sanitaria, las buenas costumbres, el amor, los de-



“Ya no se trataba de la rigidez y, por qué no decirlo, arbitrariedad de la llamada “escuela tradicional”; ya el poder no se ejercía en y sobre los cuerpos, ahora, interesaba la formación de una clase dirigente”

beres ciudadanos, lo cual, naturalmente, requería de espacios, tiempos y lugares destinados para ello, y además, para dar solución al problema de la vagancia y del trabajo infantil que, para la época, ya eran considerados obstáculos en la consecución del ideal de un pueblo culto y patriótico capaz de asegurar la transmisión de las ideas nacionalistas a las futuras generaciones.

Por su parte, la Escuela Activa, junto a la influencia de los discursos de la medicina, la biología y la psicología, expresados entre otros por Jean Piaget, María Montessori, Ferrére, Decroly, Dewey y Henri Binet, instaló una concepción de disciplina que, aunque se distanciaba de la relación vertical maestro alumno y en cambio apostaba por el “descubrimiento” del niño (a), de sus intereses y necesidades, encontró nuevos mecanismos para, a decir de Saldarriaga (2002), “poner la disciplina al servicio de la vida” (p. 175).

“La idea de la disciplina implica o supone idea de orden, de armonía, de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y la naturaleza. Cuando hay disciplina, hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. En una palabra, es una aspiración a la unidad y la armonía. Desde el punto de vista social, ella supone el espíritu de colaboración, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de sí mismo, armonía entre sentimientos, la inteligencia y la acción” (Saldarriaga, 2003, p. 176).

El afán moderno por optimizar tiempos y espacios encontró su lugar bajo esta concepción de disciplina que perseguía la productividad y aprovechamiento de las mentes, los cuerpos y las actividades de los individuos. Así, según Saldarriaga: “la autoridad se justifica, no por una jerarquía de sumisión sino por la necesidad científica de unidad del proceso, de clasificación y jerarquización funcional-técnica” (2003, p.176).

La escuela se dispuso, entonces, en un dispositivo para obtener, a través de la administración de los sujetos, de sus

cuerpos, tiempos y espacios, un modelo cercano al proyecto nacionalista, pero también a un sistema de jerarquías sociales en el que se privilegiaron los alcances particulares que las características biológicas y psicológicas permitiesen. Así pues, ya no se trataba de la rigidez y, por qué no decirlo, arbitrariedad de la llamada “escuela tradicional”; ya el poder no se ejercía en y sobre los cuerpos, ahora interesaba la formación de una clase dirigente, “de los más capaces”, lo cual, naturalmente, señalaba la dificultad de los pobres para desarrollar sus capacidades intelectuales. Este panorama cristalizó la idea de la rutina como eslabón entre la educación del cuerpo y una infancia aséptica que asegurase el control sobre los sujetos:

“La disposición en serie de las actividades sucesivas permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo [...] El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso” (Foucault, 2004, p. 164).

Es importante advertir que gran parte de estas ideas de saneamiento y control estructuran -aunque no sea de manera consciente- muchas de las prácticas que hoy en día se reflejan en algunas instituciones escolares y en las que las normalizaciones, los estilos examinables y cuantificables, revisten de significado la rutina, asumiéndola como la organización rígida seguida por los maestros que busca, fundamentalmente, la disciplina y el control.

Las rutinas: entre el medio y el fin

La premura por preparar a niños y niñas para los momentos posteriores de su vida, ha sido un propósito que difícilmente pasa inadvertido por maestros y maestras de educación inicial. El afán por procurar un óptimo espacio que garantice el éxito o, por lo menos, la adaptación de los más pequeños a sus futuras experiencias, moviliza buena parte de las estrategias y apuestas de trabajo de los docentes.



A ello puede agregársele el acento en su protección, en su bienestar físico, de manera concreta, en la satisfacción de algunas de sus necesidades básicas, acento que en algunos contextos se convierte en propósito y fin único del trabajo con niños y niñas de educación inicial. Se trata entonces de intentar suplir las carencias de su núcleo familiar, así, es pues un trabajo sustentado en las privaciones, en las ausencias, en las necesidades del otro, en este caso, de la infancia que asiste a estos escenarios.

En el caso del acompañamiento a los bebés, el tema del asistencialismo se torna incluso más complejo. En amplios sectores de la sociedad se ha fortalecido la idea de que con ellos sólo se puede trabajar alrededor de la satisfacción de sus necesidades básicas, tarea que fácilmente puede desempeñarla cualquier mujer. No es gratuito que el porcentaje más alto de docentes en educación inicial sean mujeres, fundamentalmente, porque se considera que su figura representa características propias para el cuidado y la protección de la infancia. La historia muestra cómo en Colombia, hacia mediados del siglo XX, aparecen textos donde la mujer es asumida básicamente como madre; por tanto, como la responsable de proteger a la infancia y de ofrecerle los parámetros y principios morales sobre los que va a crecer y formarse.

Ello se suma que la formación de hábitos, la idea casi exclusiva de preparar para la adaptación al entorno, y a la vez para la sujeción a la norma, a la regla, a los tiempos y espacios

impuestos, atraviesa buena parte de las prácticas a las que un gran porcentaje de niños y niñas pueden acceder. En ámbitos así, regularmente, el medio se transforma en fin, y entonces lo preponderante en el día a día con los más pequeños es, fundamentalmente, cuidarlos, alimentarlos y mantenerlos limpios. Estas tres acciones configuran el día a día de la institución.

Las rutinas se ubican en el escenario de lo mecánico, de las acciones desprovistas de mayor reflexión, de improvisación³, pues, al ser tan rígidas, se reduce la posibilidad de espontaneidad. Todo está claro, todo está mecanizado, todo está dicho. Como ya se expresó, dichas rutinas organizan las demás actividades del jardín infantil: las propuestas pedagógicas inician cuando ya todos están limpios y culminan cuando la comida se ha servido. Las rutinas de aseo, y especialmente de alimentación, ocupan gran parte del tiempo de niños y niñas; todo cesa, todo puede ser después, excepto la comida.

Pero, ¿a qué obedece el marcado énfasis en la alimentación e higiene de los más pequeños?, ¿es gratuito que gran parte de la jornada de las instituciones de educación inicial se destine a ello?

Rodríguez sostiene que, de mano con el naciente interés de los escolanovistas por la educación y de cara a la incidencia de la medicina en este campo:

3 Asumiendo los momentos de improvisación como espacios de creatividad e imaginación.

“El trabajo médico se centró, por una parte, en la higiene y la prevención, que se establecieron como problemáticas cruciales debido a las exigüas condiciones de salubridad que mantenían tasas de mortalidad infantil desmedidas, y por otro, en el diagnóstico, clasificación y tratamiento de enfermedades infantiles que se hicieron visibles a propósito del establecimiento de la escuela obligatoria” (Rodríguez 2003, p. 32).

De este modo, la prevención comenzó a ocupar un lugar preponderante en los discursos de médicos y educadores. La nutrición se constituyó en factor esencial para la salubridad de la población y naturalmente, para las campañas de higienización expuestas anteriormente. Ahora bien, el documento Nutrición en Colombia, estrategias de país 2011-2014, elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo, sostiene que:

“La situación nutricional de una población refleja en gran medida su nivel de bienestar y puede ser utilizada para identificar inequidades que podrían afectar su productividad. Así, la desnutrición crónica, identificada por el retraso en el crecimiento lineal o la talla baja de los niños, está asociada con menor desempeño escolar, menor productividad y menor ingreso laboral en la vida adulta” (Neufeld, Rubio, Pinzón y Tolentino, 2010, p. 5).

Tal afán por el fortalecimiento de la vida vía alimentación, favorece también la incorporación del orden social: “por medio de la repetición de sabores determinados, se introducen normas de conducta que, a un mismo tiempo, reglamentan una población y, potencializan el cuerpo de cada individuo en particular” (Richter A.C. y Fernández Vaz, A. 2008, p. 92).

Ciertamente, el contenido mismo de tales prácticas pasa como inadvertido por muchos maestros, pues hace parte de un interés legítimo por el bienestar de niños y niñas que no tendría sentido poner en cuestión, pero sí, comprender a profundidad.

“Junto a las prácticas higiénico-alimenticias destinadas a los pequeños comensales, encontramos algunas de las relaciones del proceso de civilización, con la organización de la sociedad contemporánea, con los procesos de individualización y totalización, o por lo menos, con su proyecto social interesado, sobretodo, en el cuerpo (y en la) de la especie. Los

momentos de higiene y alimentación de la/en la guardería nos parecen revelar algunas formas de circulación de saberes relacionados a ‘una organización normal y colectiva (y, por lo tanto, política) de la vida humana’” (Agamben, 2004, citado por Richter A. C. y Fernández Vaz, 2008)”.

Desde este ángulo, las prácticas asistencialistas en los primeros años de vida del ser humano, contribuyen enormemente a la internalización de pautas socio culturales en contextos específicos, por lo cual, los distanciamientos de dichas posturas y la puesta en marcha de acciones de carácter pedagógico, impactan con mayor fuerza en escenarios dispuestos a reflexionar con respecto a la norma, el orden, la rutinización.

Es evidente que la preocupación por la nutrición, la higiene y el cuidado infantil resulta apenas obvia y necesaria, no obstante, cuando dichas inquietudes ocupan el lugar del propósito, cuando el medio se transforma en fin y las actividades del día a día se centran en ello exclusivamente, la rutina es despojada de su potencial renovador y, en cambio, se le ubica en el lugar de la repetición, al cual ha sido confinada por muchos de los defensores del trabajo basado en intereses y necesidades de niños y niñas.

Las rutinas: ¿Momentos que se repiten sin sentido o posibilidades para el maestro y desarrollo para el niño y la niña?

Desde la perspectiva de autores como Rimoli (2008), o Fabres (2006), en la vida cotidiana de las instituciones de educación inicial se viven momentos organizados en secuencia, que se repiten día tras día sin modificación y sentido alguno, se hacen lo más rápido posible, sin cesar. El momento de salud, la comida, el paso de una actividad a otra, se vuelven mecánicos tanto para los maestros como para los niños. Según Fabres (2006), muchas veces se consideran estas actividades como incomodas y monótonas.

Desde esta vivencia, las rutinas no son objeto de planeación y se convierten en un asunto de hábitos de orden, aseo, alimentación y comportamiento. Según Rimoli y Ros (2009), estas prácticas rutinarias, consolidadas por la interacción de los sujetos a través del tiempo, corresponderían a un mecanismo de



Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones”

control social y disciplinamiento, relacionados con una determinada cultura escolar, esencia de todo proceso de institucionalización. Esto se logra por medio de un entrenamiento donde el niño incorpora determinados comportamientos socialmente válidos a través de la repetición de canciones, versos o la espera de una recompensa. Así, las rutinas como mecanismo de control social, poseen elementos distintivos:

“Suelen repetirse sin ser pensados como propuesta de aprendizaje para los niños, por lo cual tampoco se despliega en su desarrollo una situación didáctica. Se asocian a formas de control y organización externas de la conducta del niño. Parecen contraponerse a lo que se denomina ‘actividades centrales’ o ‘actividades programadas’, con una valoración inferior” (Rimoli y Ros, 2009, p. 97).

Ante este panorama, se propone el gran desafío de pensar y vivir las rutinas como una oportunidad para el maestro y un espacio-tiempo privilegiado para el desarrollo del niño. En este sentido, se apuesta por cambiar estas acciones en experiencias cotidianas significativas que marcan la manera como el niño se percibe así mismo. Esto supone por parte del docente una reflexión crítica frente a su labor diaria y una comprensión de todos los momentos y espacios de la jornada como fundamentales. Así, hay que:

“Pensar en la recuperación de estos espacios como terrenos fértiles para el trabajo pedagógico, transfórmalos en objetos de conocimientos y plantearse interrogantes acerca de ellos. Preguntarse sobre el sentido y significado de las acciones que realizamos cada día, supone crear condiciones favorables para el aprendizaje de los alumnos y para la revitalización del trabajo institucional” (Rimoli M del C. y Ros N., 2009, p. 98).

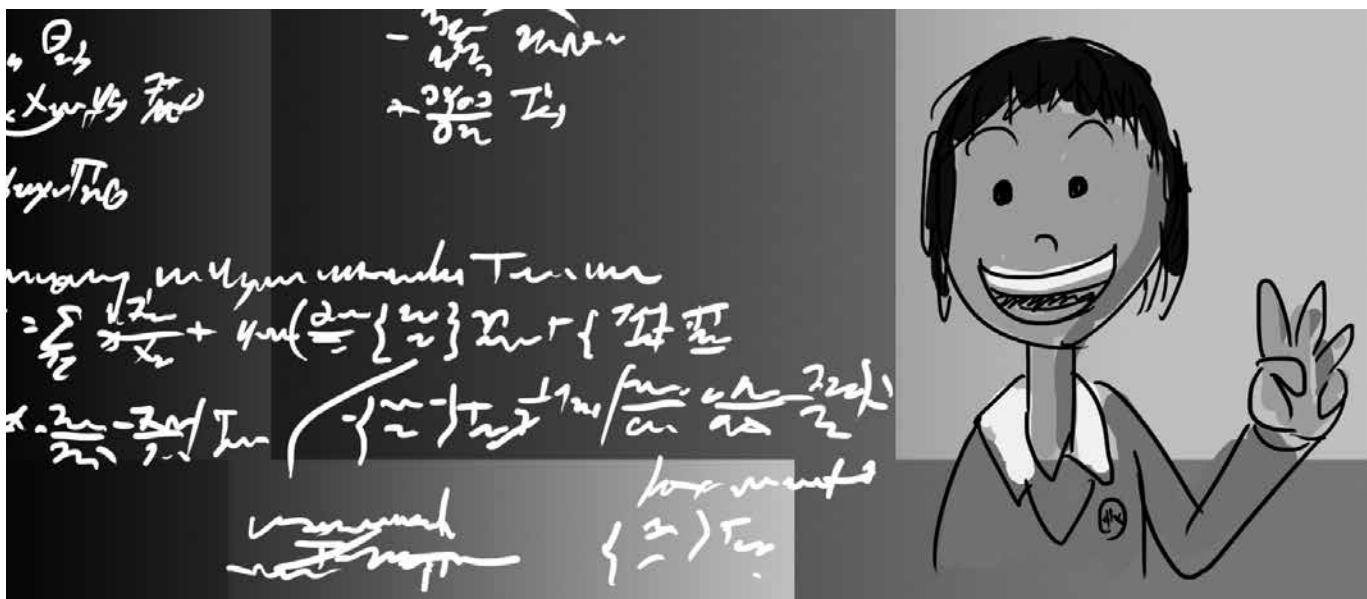
Reconocer las rutinas como contextos de aprendizaje, supone evidenciar algunas de sus funciones que, según Zabalza (1996), constituyen, en primera instancia:

“Un marco de referencia que una vez aprendido por el niño, da una gran libertad de movimientos tanto a los niños como al profesor: provee una especie de estructuración mental que permite dedicarse y dedicar sus energías a lo que se está haciendo sin pensar en lo que vendrá después. En cuanto marco constante permite además al profesor introducir en él cualquier tema, asunto o actividad novedosa que hay surgido inesperadamente. De esta manera lo nuevo entra a funcionar como contenido o material de las rutinas diarias” (p.173).

Las rutinas, entonces, pueden convertirse en la oportunidad para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas. Todo esto enmarcado en un respeto por los tiempos diferenciales de los niños. Consideradas así, las actividades reportan un sinnúmero de beneficios para el desarrollo infantil, como lo proponen Carmé Thió-Pep y Llenas (2007):

“Las entradas y salidas son situaciones cuyo contenido educativo reside fundamentalmente en el aprendizaje de habilidades y actitudes relativas a la capacidad de relación social, de comunicación entre personas de distintas edades y de distinta procedencia. Son situaciones que permiten ampliar el conocimiento de uno mismo, de los sentimientos, y emociones propias y de los demás, y adquirir recursos para avanzar en el camino de la socialización, de la autonomía y del equilibrio emocional” (p. 72).

Así, en el momento de la comida y las situaciones de higiene entran en juego sus afectos, su autoestima, el sentimiento de sentirse respetado por el otro. En la medida que se le dé un lugar al niño en estas acciones cotidianas, va a lograr una mayor comprensión de su finalidad y tomará la iniciativa para su desarrollo. La regularidad y ritualidad: “en los momentos de atención, libera a los niños de ansiedades e incertidumbres y así mismo favorece su protagonismo en estos contextos de experiencia” (Fortunati, 2006, p. 147).



Todo esto significa que las rutinas se pueden revalorizar en un marco de regularidad, mas no de repetición mecánica, como posibilidades pedagógicas flexibles que juegan un papel preponderante en la Educación de la Primera Infancia.

Es importante considerar los momentos de cuidado como momentos de encuentro privilegiado entre adultos y niños, en los que se respeta y se escuchan las demandas y reacciones de estos últimos, ajustando así la respuesta a sus ritmos, gustos y necesidades. De esta manera, el niño, según Fabrés (2006), no será objeto de una atención rápida, sino que se aprovechará esta relación personalizada para establecer relaciones de complicidad sólidas y estables: “si reorganizamos el tiempo de la jornada, concediendo más importancia al tiempo de las rutinas, el ambiente se volverá más amable, más tranquilo, más placentero, de intercambio y diálogo, donde el valor fundamental será de respeto por el niño” (p. 17).

El tiempo en la Educación Inicial

La manera como se organiza el tiempo en educación inicial, es un tema presente en los documentos oficiales, en los textos referidos a este nivel y en distintas investigaciones que se han realizado alrededor de la cuestión de la educación en los pri-

meros años. Así, se exponen ejemplos de posibles distribuciones del horario escolar, y del sentido del tiempo para el niño y para el educador, como la importancia del establecimiento de rutinas.

Dentro algunos de estos planteamientos, se pone de presente que las rutinas o formas de organizar los tiempos, son un reflejo de la apuesta pedagógica de la institución y marcan una manera de concebir al sujeto y sus interacciones: “(...) la organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva, una cultura escolar” (Viñao, 1998, p. 130, retomado por Vaca, 2008).

La vida diaria en los jardines infantiles se establece en función de unos intereses y principios que marcan la manera como el niño se desenvuelve en la institución, determinan unos énfasis, tanto en la secuencia como en la duración de los momentos. Expresa cuál es la prioridad de la institución; muchas veces, la organización de los tiempos está determinada por unos principios de carácter empresarial y eficientista, en lo que se quiere es “ganar tiempo”, *un tiempo productivo versus un tiempo evolutivo*, la pregunta es entonces:

La sociedad competitiva del momento ejerce una influencia en el ámbito educativo: es una carrera contra el tiempo que emprenden educadores y niños y muchas veces los padres también”

“¿Cómo adaptar la organización del centro a las características de las edades, en lugar de aplicar criterios organizativos estándar para todas las edades sin tener en cuenta las características evolutivas específicas y reconocidas?” (Red territorial de educación infantil de Cataluña, 2009, p.79).

Se plantean unos horarios rígidos que no se corresponden con los tiempos reales de los niños, por lo que surge así la pregunta sobre: ¿cómo ajustar los tiempos personales con los tiempos del grupo y con los tiempos de la organización?

En educación inicial, el tema del tiempo está directamente ligado con la manera como se concibe al niño y en qué medida se considera que tiene derecho a su tiempo. En las propuestas pedagógicas se observa, en ocasiones, una preocupación porque el niño haga las cosas rápido y bien. Así, la sociedad competitiva del momento ejerce una influencia en el ámbito educativo: es una carrera contra el tiempo que emprenden educadores y niños y muchas veces los padres también, parece haber un afán por mostrar resultados y productos, pero ¿será lo más pertinente para el niño en desarrollo?, ¿qué tanto gusto se le puede extraer a las experiencias pedagógicas, cuando hay que terminar cuanto antes, cuando hay que acabar lo que se esté haciendo, pues sencillamente el tiempo demanda momentos determinados para cada actividad?

El tiempo no se puede perder, por eso frecuentemente las experiencias ligadas al juego se ven como una pérdida de tiempo: “En ese jardín pierden el tiempo, el niño sólo va a jugar”.

De alguna manera, la cultura escolar muestra en el manejo del tiempo, el control que se ejerce sobre las acciones del maestro y, en consecuencia, sobre el actuar de niños y niñas.

Es por tanto un tema importante para reflexionar y estudiar, como lo expone la investigación sobre los ritmos de la infancia de Cabanellas, Eslava y otros (2007), la cual lleva a compren-

der cómo en las instituciones de educación inicial, el tiempo es el tiempo del adulto y, en la jornada con sus momentos, se induce a un cierto control y habituación a factores externos; principalmente en lo que tiene que ver con la alimentación y el aseo, se crea una cierta regularidad que es igual para todos los niños, sin importar sus particularidades:

“En nuestra investigación sobre el fluir temporal de las actuaciones infantiles han surgido temas de discusión que afectan directamente a las programaciones escolares. Generalmente, son los adultos los que pretenden determinar el ritmo temporal de las experiencias infantiles al introducir pautas de organización que rompen la actividad, unificando tiempos para todos los niños. Rompiendo los ritmos infantiles en la necesidad de articular un orden interno en la marcha de la escuela, que es necesario para una buena organización escolar, se rompen también los necesarios tiempos de la infancia. Este es un problema real que el educador debe resolver con la sensibilidad necesaria para conjugar ambos tiempos” (Cabanellas, Eslava y otros, 2007, p. 40).

Ahora bien, el tiempo y su organización son una parte fundamental de la labor del docente; él planea su acción pedagógica con un sentido e intencionalidad, y al estudiar la jornada escolar en su organización se muestran particularidades en la forma cómo se concibe la educación y sus componentes. Este es el caso del estudio de Vaca (2008), quien analizó la jornada escolar en centros de educación infantil para apreciar los diferentes significados que va adquiriendo el cuerpo a lo largo de la jornada, encontrando que:

“La estructura que se construye procura diversificar la presencias corporales, de tal modo que den como resultado una curva respetuosa con los ritmos y tiempos biológicos, psicológicos y sociales del alumnado, la tranquilidad, soporte y previsibilidad que supone la repetición de las acciones educativas, y el orden en el que se van produciendo

a lo largo del día, de la semana, no sólo no merman, sino que facilitan la creatividad y la autonomía” (p. 39).

Estos hallazgos invitan a mirar un poco más allá el manejo de los horarios, en tanto que sus estructuras guardan, como se señaló, diferentes concepciones sobre la Educación inicial y elementos centrales como el cuerpo, el juego y el lugar de las rutinas de cuidado.

En este mismo sentido, y recurriendo de nuevo a Vaca (2008), se encuentran las razones por las cuales el horario semanal tiene un gran interés en las actividades profesionales: “Pone en evidencia los acuerdos y diferencias entre el horario oficial y el horario real, expresa los modos de entender y proceder de los maestros y maestras en la complejidad de la vida del aula, manifiesta en su conjunto el modo de entender y desarrollar la profesión docente en la práctica” (p. 49).

Por su parte, Paniagua y Palacios (2008), refiriéndose a la estructura de las actividades en educación infantil, proponen que debe haber un equilibrio y flexibilidad, es conveniente una secuencia estable de actividades que les permitan los niños predecir lo que viene. Los autores, hacen un especial énfasis en los tiempos de espera que en las instituciones se convierten en momentos caracterizados por el desorden, los conflictos y el aburrimiento.

Es preciso buscar alternativas para los niños que hayan terminando, cuidar los tiempos de preparación de los materiales, involucrar a los niños en los preparativos, y tener en cuenta que no todos deben estar haciendo lo mismo al mismo tiempo. Esto permite un respeto a la diversidad de los ritmos e intereses, garantizando, según los autores, la autonomía. En este mismo sentido, Puig Rovira (2001) (retomado por Vaca 2008), expresa que:

“La vida en un aula escolar, y en cualquier otra institución social, ha de estar pautada por un conjunto de rutinas que hagan previsibles la relación personal y el trabajo. La seguridad que buscamos será la consecuencia de la pre-

visibilidad. Advertimos, sin embargo, que seguridad y previsibilidad no irán en detrimento de valores como la creatividad, la autonomía y la democracia, sino que son condiciones que los hacen posibles” (p. 72).

Es así como es posible reconocer en una estructura temporal estable pero no rígida, el encuadre necesario para moverse con seguridad, creatividad y autonomía.

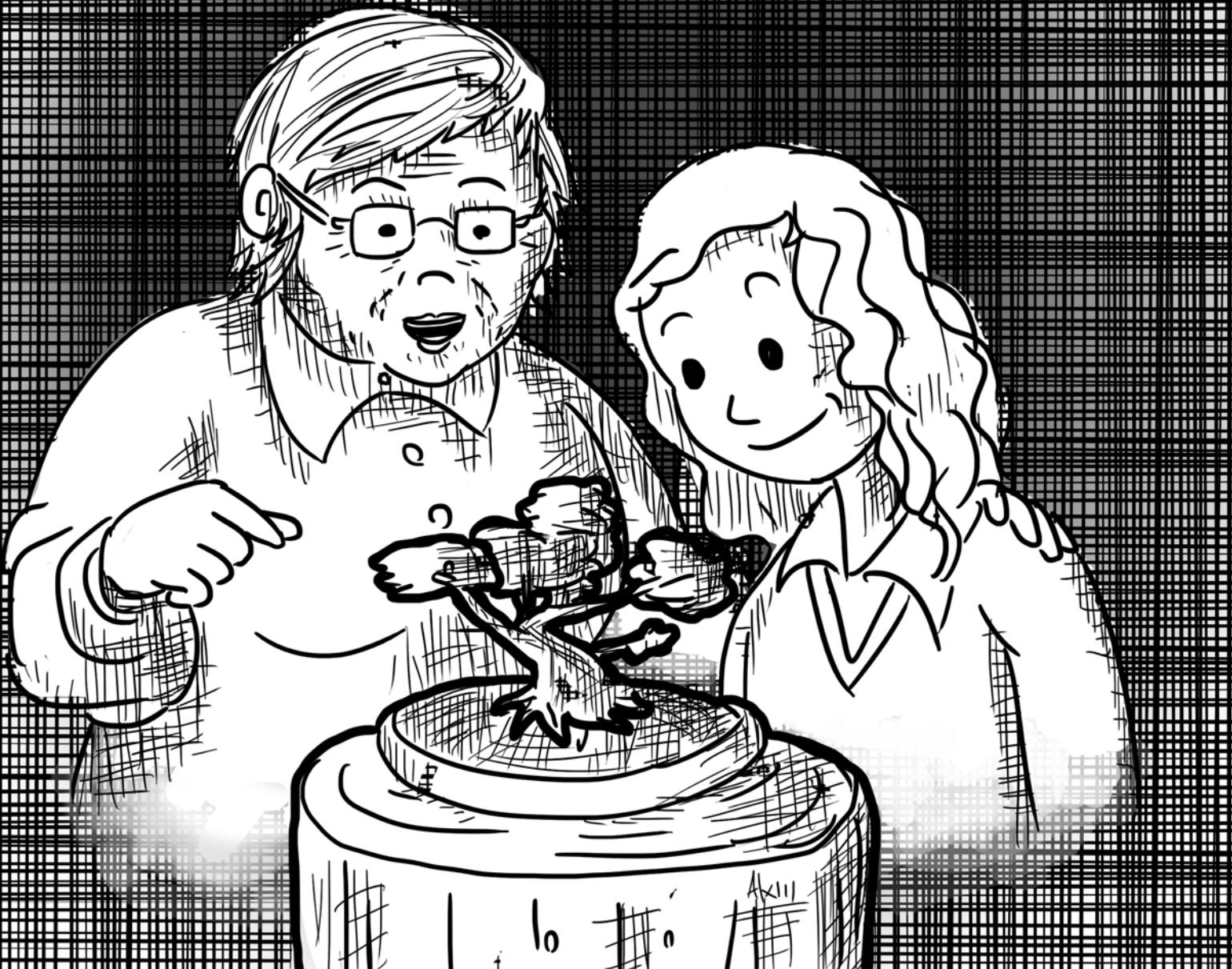
En el marco expuesto, las rutinas no pueden asumirse como estructuras inmóviles e inflexibles que sólo buscan reproducir unos saberes, unos contenidos, unas maneras de ser y estar en mundo, sino que por el contrario, pueden entenderse como un proceso que sostiene la construcción en los primeros años de una identidad que no es premeditada, sino construida a partir de su propia experiencia en interacción con el entorno, los objetos, sus pares y maestros y maestras, pues vale la pena decir que en la rutina el niño y la niña no responden automáticamente a unos momentos pensados para organizar la jornada, sino que se implica en ellos, construyendo esquemas mentales y movilizando estructuras de pensamiento que les permiten comunicarse, explorar, jugar.

Finalmente, no se puede negar que en Educación Inicial, las rutinas están articuladas con los hábitos, los cuales reflejan los contenidos de la cultura en los que están inmersos y, a su vez, proyectan maneras particulares de actuar, desde éstos, el niño y la niña construyen significados. La rutina y el hábito constituyen rituales que sin lugar a dudas se convierten en oportunidades de negociación y contextualización del devenir cultural, social e histórico.

En ese sentido, estudiar la rutina se convierte en una posibilidad que el maestro puede y debe considerar para pensar las prácticas que configuran la cultura escolar y, de este modo, transformarlas, pero no desde el exterior, sino desde la reflexión de la comunidad educativa, pues sólo desde allí dejarán de ser asumidas como imposiciones y reflejo de dominación y control, para ser pensadas desde los símbolos y significados que expresan intencionalidades pedagógicas.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2002). "Los niños de la calle. Bogotá 1900-1950". En *Historia de la educación en Bogotá*, V. 2. Bogotá: IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cabanellas, I., Eslava, J. J y otros. (2007). *Ritmos Infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- De Pol, C. y Llenas, P. (2007). Pequeños y competentes: de las actividades cotidianas al aprendizaje de la autonomía. En *Planificar la etapa de 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Grao.
- Fabrés, M. (2006 Noviembre-Diciembre). En el día a día nada es banal, nada es rutina. En *IN-FAN-CIA*, 100, p. 17.
- Fortunati, A. (2006). *La Educación de los niños como proyecto de la comunidad. La experiencia de San Miniato*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Sierra, Pelayo. (1990). *Diccionario filosófico*. Obtenido el 3 de julio de 2012, desde <http://www.filosofia.org/filomat/df235.htm>
- Guillen, C. I. (2008). *Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina*. Obtenido el 10 de Septiembre de 2011, desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18511694200800010008&lng=es&nrm=iso
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Editorial P & J.
- Lynnette, N., Rubio M., Pinzón L. y Tolentino, L. (2010). *Nutrición en Colombia, estrategias de país 2011-2014*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2009). *La educación de 0-6 años hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Richter, A. C., y Fernández, V. A. (2008). Alimentación e higiene en la rutina de la educación infantil: calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación. *Educación física y ciencia*, 10. Obtenido el 26 de Septiembre de 2011, desde http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3698/pr.3698.pdf.
- Rimoli, M. y Ros, N. (2009). *Rutinas y situaciones didácticas. En Rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rimoli, M. (2008). Juego, rutinas e indagaciones guiadas. En *El juego en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rimoli, M. y Roth, S. (2008). *Prácticas de rutina, actos y recreaciones*. Trabajo presentado en el Congreso Repensar a Niñez en el Siglo XXI, Mendoza, Argentina.
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, 19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 32.
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.



Experiencias innovadoras en el ámbito de la educación infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales

Inmaculada Montero García

Teresa Baena Reina

Universidad de Granada (España)

Inmaculada Montero García¹
Teresa Baena Reina²
Universidad de Granada (España)

- 1 Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada (España); imontero@ugr.es
2 Maestra en Educación Especial y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada (España); terelus@correo.ugr.es

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Experiencias innovadoras en el ámbito de la educación infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales

Resumen

La educación infantil es, en la actualidad, una oportunidad de desarrollo de capacidades para la integración de los niños y niñas en el mundo que les rodea. En este proceso, las personas mayores tienen mucho que aportar, puesto que son una fuente de experiencias y conocimientos de la que se puede nutrir toda la sociedad. Más adelante exponemos los nuevos roles y percepciones de los niños hacia las personas mayores como base de la intergeneracionalidad, mientras que, para finalizar el artículo, se presenta la experiencia de OFECUM como asociación intergeneracional.

Palabras clave: Relaciones intergeneracionales, Educación Infantil, personas mayores, experiencias.

Innovative Experiences in the field of Primary Education in Spain. Value of intergenerational relationships

Summary

Primary education is, nowadays, an opportunity for development of capabilities for integration of children in the world around them. In this process, older people have much to contribute, since they're a source of experience and knowledge that can feed all the society. Later we expose the new roles and perceptions of children to the elderly as intergenerationality base, and ends the article with OFECUM experience as intergenerational association.

Keywords: Intergenerational Relationships, Primary Education, Elder people, Experiences.

Experiências inovadoras no domínio do ensino primário na Espanha. Valor das relações intergeracionais

Resumo

A educação infantil é, na actualidade, uma oportunidade de desenvolvimento de capacidades para a integração dos meninos e das meninas no mundo a volta deles. Neste processo, as pessoas maiores têm muito para dar, porque elas são uma fonte de experiências e de conhecimentos das quais se pode alimentar toda a sociedade. Mais a frente vamos mostrar os novos papéis e percepção dos meninos até as pessoas maiores com base a intergeracionalidade e acabar o artigo com a experiência da OFECUM como associação de intergeracionalidade.

Palavras-chave: Relações Intergeracionais, Educação Infantil, Pessoas Maiores, Experiências.

Fines y principios de la educación infantil en España

Hoy en día, la comprensión de la educación infantil se ha modificado sustancialmente. Lejos de entender esta etapa como un período sin una clara finalidad en sí mismo, en la actualidad se orienta a que niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes que les permitan interpretar gradualmente el mundo que les rodea y actúen en él.

Según el último informe publicado por UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) en España (2012), la tasa neta de escolaridad en el primer ciclo de Educación Infantil (0, 1 y 2 años) subió al 26,5% para el año 2010, en comparación con 2009, que fue de un 24,6%. Parece evidente que, al menos desde la educación reglada, su representatividad y el valor concedido por instancias públicas y la propia familia, es cada vez mayor.

Su desarrollo comprende aprendizajes relevantes, significativos y motivadores para los niños. Así mismo, y dado el carácter cambiante de nuestra sociedad, la escolaridad busca integrar de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de la paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio; así como contribuir a la superación de las desigualdades por razón de género cuando las hubiere, el respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan a las niñas y niños para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática³.

Por su parte, las propuestas pedagógicas y actividades educativas en los centros de educación infantil han de respetar las características propias del crecimiento y del aprendizaje. Consecuentemente, los maestros y maestras y demás profesionales de la educación infantil, han de atender dichas características, partir de los conocimientos previos, necesidades y motivaciones de cada uno de ellos, propiciar la participación activa, fo-

mentar sus aportaciones, estimular el desarrollo de sus potencialidades y facilitar su interacción con personas adultas, con los iguales y con el medio.

Del mismo modo, el equipo educativo tiene como una de sus funciones prioritarias la planificación de las relaciones con las familias de los niños y niñas, propiciando la comunicación e implicación de las madres y padres en la vida de la escuela, a fin de que éstos coparticipen en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Los profesionales de la educación y las familias habrán de colaborar en la educación y la crianza de los niños y niñas, así, su relación ha de basarse en la corresponsabilidad, porque lo que le ocurre a los niños acaba, más pronto o más tarde, repercutiendo inevitablemente en todos nosotros (UNICEF, 2012).

Para ello, la educación infantil se fundamenta en el conocimiento del contexto familiar y la facilitación de los cauces de una mutua colaboración que contemplen el respeto a la diversidad. Al tiempo, los profesionales han de mantener una relación permanente con las familias de los niños y niñas, facilitando situaciones y modos de comunicación y colaboración, promoviendo su presencia y participación en la vida de los centros.

Es por ello que, desde los centros educativos, se trabajan en este sentido acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa, entre las que se llevan a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión y sesiones de intercambios de experiencias, a fin de que la familia y la escuela se conviertan en comunidades de prácticas compartidas.

En este contexto, incluimos la experiencia que vamos a exponer. Para nosotras, conocer y difundir este trabajo supone, en gran medida, una forma de concebir y comprender el carácter diverso y heterogéneo de la sociedad de la que todos formamos parte. Creemos firmemente que, en el marco de un mundo tantas veces segregador y poco colaborativo, es preciso y pertinente desarrollar procesos de aprendizaje mutuo, donde ya desde las primeras etapas se persiga el desarrollo de ciudadanos más capaces, reflexivos, implicados y comprometidos con la comunidad a la que pertenecen.

Por su parte, el trabajo con las personas de más edad nos ha hecho apreciar que ellas no sólo tienen mucho que aportar,

³ Para complementar, se recomienda revisar la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA, núm. 169, 26 de agosto de 2008, pág. 17.

sino que en sí mismas constituyen un modelo de experiencia y conocimiento a través de distintas formas de diálogo y comunicación que, también con los más pequeños, está teniendo una repercusión importante en el ámbito educativo.

La sociedad tiene la responsabilidad compartida de contribuir al desarrollo de las extraordinarias potencialidades de los niños y niñas en estas primeras edades, que se produce como resultado del aprendizaje y la socialización. La escuela desarrolla en esta estructura diferentes funciones, entre otras, las de proporcionar una infancia de múltiples relaciones y oportunidades. Por este camino facilitará la construcción de la propia identidad y potenciará y estimulará diferentes modos de relación e identidad, en términos de pluralidad, de los distintos grupos en el reconocimiento de las diferencias y multiplicidad, también con las personas de más edad.

La escuela se convierte así en un lugar de vidas y relaciones compartidas entre numerosas personas adultas y niños y niñas. En este contexto, la comunicación es clave para el aprendizaje infantil, proporcionando posibilidades diversas de intercambio de experiencias a través de múltiples formas de interacción, expresión y representación, y facilita así un sentimiento de pertenencia, la adopción de posiciones diferentes, la capacidad de ver sus propias experiencias a la luz de los demás, debatir y defender las elecciones propias, abordar situaciones nuevas, regular su propia acción. Resulta conveniente, pues, practicar una pedagogía de la escucha y el diálogo.

Antes de exponer las experiencias llevadas a cabo en tal sentido, a fin de comprender mejor el contexto que estamos considerando, vamos a exponer brevemente cuál es la significación y la fundamentación de las relaciones intergeneracionales, así como las percepciones de los niños y niñas hacia las personas de más edad en la actualidad de la sociedad española.

Nuevos roles y percepciones de los niños y niñas hacia las personas mayores en la sociedad actual. El valor de las relaciones intergeneracionales

Como su propio nombre indica, cuando aludimos a la expresión “relaciones intergeneracionales”, hablamos de las relaciones que se establecen entre generaciones, es decir, entre personas que comparten un mismo período etario. Ello significa que muchas de sus vivencias, percepciones e intereses, pueden ser similares por haber coexistido en un tiempo socio-histórico concreto (Montero, 2003).

Esta potencialidad, de llegar a ser “uno mismo”, es algo que va desarrollándose a lo largo de toda la existencia, “desde la cuna a la tumba”, de manera que el hombre no es un ser acabado, sino en constante realización personal. Todo ello desemboca en la necesidad, no sólo de “co-existir”, sino de “con-vivir”



“Sin ánimo de entrar en juicios de valor acerca de la bondad o no de estos espacios, lo cierto es que cada cual, en función de la edad, tiene determinados lugares donde desarrollar su formación”

con nuestros semejantes. Las relaciones intergeneracionales no son más que una consecuencia natural de tal existencia, son algo tan antiguo y tan valioso como la misma humanidad. Otra cosa son los cambios históricos y socio-económicos que han favorecido, y a veces casi diríamos, impuesto, que exista una “segregación” por edades en la cotidianeidad social, laboral y, por supuesto, desde el mismo campo educativo.

Hoy, los más pequeños van a guarderías o jardines de infancia, y los que son un poco mayores al colegio donde, desde la educación infantil (3-6 años), se los “divide” en función de la edad. Los jóvenes, por su parte, han de pasar igualmente por instituciones formales que imparten sus enseñanzas en niveles reglados y dentro de los espacios determinados a tal fin. Las personas mayores tienen también “su sitio”, ya sea en los centros de día, residencias, centros de estancia diurna, aulas de mayores...

Sin ánimo de entrar en juicios de valor acerca de la bondad o no de estos espacios, lo cierto es que cada cual, en función de la edad, tiene determinados lugares donde desarrollar su formación, su trabajo o su divertimento. Raros son los ámbitos de encuentro comunes a diversas generaciones. Desde nuestra experiencia, provocar momentos de diálogo y comunicación intergeneracional, y proponer procesos donde tengan cabida el desarrollo de valores y la reflexión acerca de lo trabajado, es un ejercicio altamente positivo tanto para los niños y niñas participantes, como para el resto de adultos que colaboran en este intercambio (Montero y Bedmar, 2009; Montero, García Mínguez y Bedmar, 2011). Evidentemente, resulta difícil arañar en contra del hecho de que:

“La cooperación humana está vinculada a tendencias particularmente exacerbadas que se expresan espontáneamente y corresponden a lo que vienen a ser fuertes y sofisticadas predisposiciones “pro-sociales”, que incluyen preferencias que contemplan a otros, colaboración y comportamientos impulsados por una preocupación por el

bienestar de otros” (Rochat, 2012, p. 9).

Lo cierto es que la sociedad no puede considerarse completa ni puede realmente evolucionar, si sus grupos de población no se interrelacionan y, aún más, si no se conocen. La coeducación entre generaciones permite vivir de manera más real los unos con los otros.

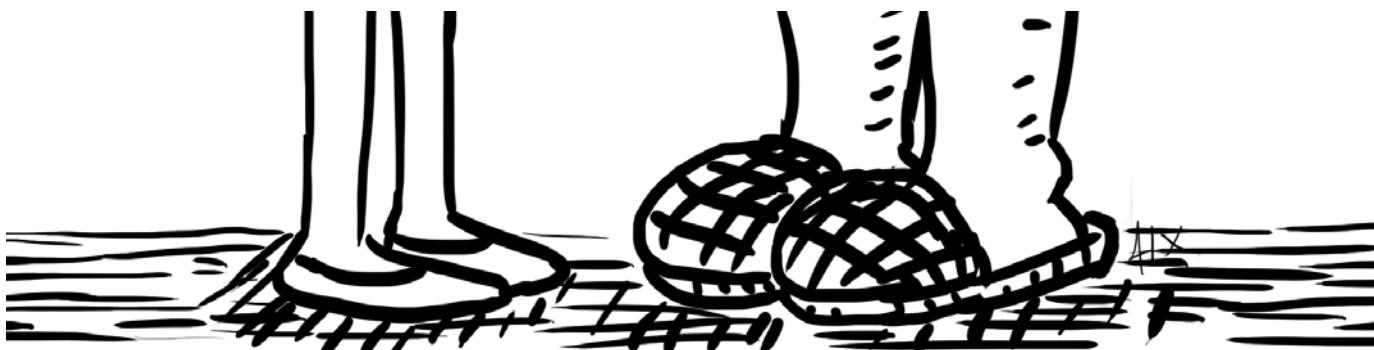
Según datos del IMSERSO⁴ (2009) en su informe *Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores*, la mayor longevidad y, sobre todo, la mayor claridad con que se abordan los procesos de envejecimiento por parte de las personas mayores⁵, hacen que los niños y niñas se impliquen más en las relaciones con este grupo de población.

Existe una nueva forma de trato con los abuelos y abuelas (y por extensión con los mayores), que conlleva responsabilizarse mutuamente de algunas de las actividades comunes en el contexto familiar o de la familia extensa (que no convive pero está cerca): acudir al médico, a las actividades extraescolares, o “salir” se convierte en el inicio de una tendencia que sitúa a las personas mayores en un plano de más “igualdad” o cercanía con los menores.

Las personas mayores aportan entonces su experiencia y lo que ellos mismos están buscando en una edad que se ofrece más dilatada y más rica en recursos. Esto hace que exista en los propios niños una percepción de la longevidad ligada a la actividad general de las personas. Los niños perciben como rasgo definitorio inicial la mayor capacidad de estar dispuestos que tienen los abuelos, lo cual supone no sólo que se encuen-

⁴ IMSERSO: Instituto de Mayores y Servicios Sociales en España. El IMSERSO es la Entidad Gestora de la Seguridad Social para la gestión de los Servicios Sociales complementarios de las prestaciones del Sistema de Seguridad Social, y en materia de personas mayores y personas en situación de dependencia.

⁵ En España utilizamos la expresión “personas mayores” en equiparación a lo que, en América Latina se denomina “adultos mayores”.



tran mejor ellos, sino que pueden tener mejor relación con los menores y con toda la familia.

Así, la familia en su sentido más amplio pasa a ser un ámbito privilegiado, donde coexisten con mayor intensidad las dificultades y también las ventajas de las relaciones intergeneracionales. Pero tampoco escapa del dinamismo social. Los abuelos en muchas ocasiones ya no viven con el resto de la familia como antes, donde llegaban a cohabitar cuatro generaciones bajo un mismo techo. Las cada vez más amplias ocupaciones educativas y laborales, y la incursión activa de la mujer en el mercado de trabajo, han llevado en cierto modo a destinar a la persona mayor a lugares específicos de encuentro con personas de su misma edad, ya sea de forma transitoria o permanente.

Según la profesora Bazo (1990 y 1999), en realidad la familia actual sólo es formalmente nuclear. Ha pasado a ser una “familia extensa modificada”, de modo que distintas familias nucleares viven unidas por lazos emocionales y afectivos. También la atención que desde siempre se ha dedicado a padres y madres ancianos, se ha transformado en una nueva responsabilidad filial de características peculiares.

Por otro lado, la mayoría de los derechos, obligaciones y necesidades básicas de las personas, se expresan en la familia extensa de tres generaciones. Así, la abuela puede ser tan valiosa para su hija en el cuidado de los nietos/as, como la hija para su madre en caso de enfermedad o vejez. Esto da lugar a una reciprocidad de intereses, relaciones y servicios, en lo que algunos autores han venido a denominar “solidaridad intergeneracional” (Bazo, 1999; Adroher, 2000), concepto que depende a su vez de otros factores, entre los que se encuentran

el estado de salud, la situación económica y la autonomía de los que conforman la familia.

En otro sentido, la imagen que dan de sí las personas de más edad es de una clara ruptura de la uniformidad que los colocaba a todos y a todas en un colectivo. Esta ruptura lleva consigo el levantamiento del “estigma” de la vejez como algo fatal, amargo y cerrado, y lleva a desarrollar distintas estrategias de adaptación que equivalen a otros tantos estilos de vida.

Los mayores no sólo se pliegan o se “adaptan” a diversas situaciones familiares o vitales, sino que ellos mismos ofrecen un tipo de relaciones que es apreciado por los niños. La mayor longevidad ha establecido un tramo más largo, más abierto a la propia planificación, a las propias expectativas del mayor de lo que sucedía en etapas pasadas. Lo cual nos lleva a pensar que las relaciones intergeneracionales se han modificado a lo largo del tiempo y, hoy por hoy, se entienden y se abordan desde perspectivas muy diferentes. Pasamos a exponer algunas de ellas.

Experiencias innovadoras en el ámbito de la educación infantil. El caso de la asociación OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores) en Granada (España)

Como venimos diciendo, las relaciones intergeneracionales suponen una oportunidad única de vinculación entre distintos colectivos de la sociedad. No sólo sirven para compartir espacios de ocio y tiempo libre; sino intereses, ideas, sentimientos, apoyo...

Estas relaciones pretenden una mayor integración, participación y transformación social a través de procesos de toma de conciencia personal y grupal. Potencian también una perspectiva crítica y reflexiva que posibilite la apertura hacia una sociedad de por sí compleja. Así se recoge en el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* de la Junta de Andalucía (España) (2010), donde se ha apostado por introducir la intergeneracionalidad como dimensión transversal:

“Siendo obvio que las diferencias entre unas personas y otras existen, necesitamos que esas diferencias no nos conduzcan a percibirnos como contrarios en un asunto que a todos nos interesa: vivir más tiempo pero, sobre todo, vivir mejor. La intergeneracionalidad nos plantea precisamente que el contacto, el intercambio y la solidaridad entre todas las generaciones, tienen resultados positivos a la hora de envejecer de forma activa” (Junta de Andalucía, 2010, pp. 347-348).

Ahora bien, para hablar de intergeneracionalidad no basta con “estar juntos”, lo importante es “hacer y hacerse juntos”, y que ese hacer vaya más allá de la mera interacción y pase a la relación. De esta idea surge uno de los posibles logros más relevantes de todo este esfuerzo en favor de la intergeneracionalidad:

“Quizá, mirando al horizonte del medio y largo plazo, habría que hablar de una *sociedad para todas las generaciones*, o de una *sociedad intergeneracional*, que facilite las relaciones entre las personas, unas relaciones naturales, provocadas por el deseo de *estar juntos y hacer juntos* sus respectivos recorridos existenciales” (Sánchez, Kaplan y Sáez, 2010, p. 44).

En la actualidad, los cauces de participación social entre las personas mayores pueden ser muy distintos. Uno de los que más énfasis está adquiriendo en los últimos años en España es el asociacionismo.

Si nos centramos en el asociacionismo como herramienta de participación social, destacamos las asociaciones de universitarios mayores; esto es, adultos mayores que están en relación directa con la universidad que les da cabida. Este tipo de asociaciones fomentan las actividades culturales y lúdicas y tra-

jan constantemente por el reconocimiento social del colectivo que las integra.

En Granada (España), ciudad a la que pertenece nuestra universidad, podemos encontrar dos ejemplos de ellas: OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores) y ALUMA (Asociación del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada). Por experiencia y mayor conocimiento, vamos a centrarnos en OFECUM.

Esta asociación sin ánimo de lucro surge en 1998 a través de la iniciativa de universitarios mayores, con el objetivo de compartir experiencias a través de la cultura y cubrir una necesidad de intercomunicación. Pone al alcance de todos sus socios la información sociocultural producida en la ciudad de Granada, eliminando los obstáculos que impiden la recepción de la información o la asistencia a las actividades de todas las personas que lo desean.

OFECUM modificó el pasado año (2012) sus estatutos para transformar la asociación en “Intergeneracional”, con el objetivo de que socios y voluntarios convivan en el desarrollo de las actividades en el afán de convertir la ciudad en una “sociedad para todas las edades”. Así, el Presidente de esta entidad nombra su junta directiva, que pasa a estructurarse en vocalías, cuya responsabilidad se circunscribe a una serie de secciones las cuales cubren una o más áreas de actividad.

Los objetivos que esta asociación persigue son: a) Convertir nuestra comunidad en aula de cultura; b) Mejorar la calidad de vida de las personas mayores; c) Promover la solidaridad intergeneracional; d) Lograr la motivación ciudadana para la participación mediante la integración social; y e) Conseguir una plena autonomía de los mayores, para lo que pretende la integración de las personas a través de las nuevas tecnologías.

Para llegar a cumplirlos, OFECUM propone actividades y talleres dentro de la vocalía de proyectos, principalmente de perfil intergeneracional, entendiendo por tales la definición que ofrece “Generations United” (la entidad estadounidense que acoge en su seno a decenas de organizaciones dedicadas al trabajo intergeneracional), que utiliza el término “prácticas intergeneracionales” para referirse a aquellas:

“Actividades o programas que aumentan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de distintas generaciones, y permiten a estas personas compartir sus talentos y recursos y apoyarse entre sí en relaciones beneficiosas tanto para las personas como para su comunidad”⁶.

Se llevan a cabo múltiples proyectos con varias generaciones desde hace más de una década, pero por la temática que recoge este artículo nos centraremos en los que conectan a los niños y niñas de Educación Infantil con las personas mayores. A continuación se presentarán.

Proyecto “Cuánto cuentan los mayores”: (2003-2005, Granada)

Participan los siguientes centros educativos: Colegio Cristo de la Yedra, Colegio Público San José, Colegio Público Gómez Moreno, Guardería Infantil del Centro Penitenciario de Albolote/Granada y Asociación Granada Acoge.

Este proyecto trató de establecer una conexión entre tres elementos aparentemente sin relación: la tradición oral a través de los cuentos (adaptados a la edad), la intervención intergeneracional (los mayores cuentan cuentos en los tres centros escolares elegidos) y el envejecimiento productivo (los mayores contribuyen a resolver cuestiones realmente significativas para todos, de forma eficaz para la mejora de las actitudes hacia el envejecimiento y la eliminación de estereotipos acerca de las personas mayores).

Se pretendió que, después del período de formación como cuentacuentos de los mayores y sus “contadas” realizadas, los niños de estos centros escolares entrasen en un contacto periódico con estas personas mayores, para llevar a cabo actividades sostenidas en el tiempo, que permitiesen establecer lazos sociales duraderos de amistad y afecto con los que mejorar las actitudes y los comportamientos hacia los mayores.

Proyecto “Uniendo generaciones = rompiendo barreras”

6 Para mayor información al respecto puede consultarse la página web de la asociación, <http://www.ofecum.es/>

Intervención de los mayores en el Aula de la Guardería –niños y padres internos conjuntamente– del Centro Penitenciario de Albolote (Granada) (2005-2009).

Es fácil imaginar con exactitud la situación de aislamiento y exclusión social de estos padres, madres e hijos. Además, en muchos casos, los niños carecen de contacto con personas mayores y su mundo afectivo y relacional se restringe al conformado por sus padres, aunque en ocasiones ni siquiera tienen contacto con ambos, sino únicamente con la madre.

Los funcionarios de la prisión y las educadoras infantiles que se ocupan de ellos son su tabla de salvación, y eso es lo que el programa, entre otras cosas, les facilitaría: contacto periódico y actividades con personas mayores que utilizarían los cuentos, entre otras herramientas (canciones, disfraces, meriendas, juegos didácticos, manualidades, etc.), para ofrecer afecto y apoyo social a esas madres, padres y niños/niñas.

Proyecto “GYRO: Generativa y relevancia social de personas mayores”

Desarrollado en: Colegio Cristo de la Yedra, Colegio Público San José, Colegio Público Gómez Moreno y en el Aula de la Guardería del Centro Penitenciario de Albolote/Granada (Granada. 2005 a 2006, subvencionado por La Obra Social Caja Madrid).

Este proyecto trató de mejorar la relevancia social, la participación y el bienestar de las personas mayores residentes en tres de los más envejecidos distritos de la ciudad de Granada (Albaicín, Beiro y Centro). Para ello, utiliza los programas intergeneracionales que fomentan las oportunidades de relación entre mayores y centros educativos de los distritos en los que residen, para aumentar la relevancia social de los mayores a través de la puesta en marcha de actividades con niños, buscando lograr un incremento de la generatividad de los mayores y, por ende, de su bienestar.

Proyecto “Mayores de Víznar y Atarfe Activos en la Escuela” y Proyecto “INTEGRÁ2” (Intervención Intergeneracional para la integración

“No se pretende simplemente organizar actos donde personas mayores cuenten cuentos a niños españoles e inmigrantes, sino ir más allá, fomentando un aprendizaje significativo para cada una de las partes”

social de hijos de familias inmigrantes residentes en 2 municipios de Granada)

Desarrollado en los Municipios de Atarfe y Víznar de Granada, en 5 colegios de la provincia. Estos programas han tratado de establecer una conexión, en la práctica, entre tres elementos: los cuentos, la intervención intergeneracional y la acogida e integración social de las personas inmigrantes. No se pretende simplemente organizar actos donde personas mayores cuenten cuentos a niños españoles e inmigrantes, sino ir más allá, fomentando un aprendizaje significativo para cada una de las partes.

El objetivo ha sido ambicioso: utilizar el intercambio de cuentos de las culturas de la población autóctona e inmigrante como gesto de valoración y acogida intercultural. Todo ello en clave intergeneracional, es decir, con la participación de mayores cuentacuentos autóctonos y de niños/as españoles e inmigrantes, dado que la intervención intergeneracional ha demostrado ya su idoneidad para el trabajo de acogida a inmigrantes.

Proyecto “MENTOR: por cada mayor MENtor un niño inmigrante lector” (fase1 y fase2)

Colegio Público San José en horario extraescolar. Granada. Fase 1 -Enero 2006/Marzo 2006- y fase 2 –Septiembre 2006/ Junio 2007-. (Fase 1 subvencionada por la Junta de Andalucía y coordinado externamente).

El proyecto pretende mejorar el acceso y el desarrollo de la educación entre los grupos más desfavorecidos, erradicando el analfabetismo y el absentismo escolar y favoreciendo la escolarización e integración escolar. Así mismo, trabaja en el fomento de actitudes sociales de solidaridad, tolerancia activa e igualdad de trato hacia las familias inmigrantes.

El objetivo es favorecer la convivencia en un clima social de respeto y tolerancia a la pluralidad, para lo que se fomenta la inclusión de menores inmigrantes en actividades que supongan una colaboración, diálogo, solidaridad y no discriminación, bajo el lema: “Los valores no se enseñan, se contagian”.

Proyecto “Mayores activos en la escuela”

Colegios de Granada (Cristo de la Yedra, Colegio Público San José, Colegio Público Gómez Moreno y Escuela Infantil del Centro Penitenciario de Albolote/Granada); Colegios de la Provincia (Colegios del Municipio de Víznar (Colegio Arzobispo Moscoso y Escuela de Adultos), Colegios del Municipio de Atarfe (Colegio Atalaya, Colegio Doctor Jiménez Rueda, Colegio Sagrada Familia y Escuela de Adultos).

En las fases 1 y 2 (2007-2008), se pretendió una mejora de la calidad de vida de las personas mayores mediante su implicación como voluntarios (significativos) en programas intergeneracionales (PIs.). Esa mejora sólo sería posible promoviendo el envejecimiento activo a través de la participación (activa) de los mayores en su entorno; en concreto, el proyecto les dio la oportunidad de participar y de contribuir, con su experiencia y recursos, en la realización de actividades en beneficio para niños de centros escolares de Granada y la Guardería del Centro Penitenciario de Granada –niños conjuntamente con su padres, internos de la prisión-.

Las fases 3 y 4 se llevaron a cabo en los colegios: Cristo de la Yedra, Colegio Público San José y Guardería del Centro Penitenciario de Albolote/Granada, del 2008 al 2009 y 2010 y fueron subvencionadas por OFECUM. En esta tercera y cuarta fase se pretendió afianzar la presencia de los mayores en los lugares indicados.

En la quinta fase, se incorporó al Colegio José Hurtado (Noviembre 2010 hasta Abril de 2011). Este proyecto aprovecha el aula en horario lectivo como espacio común en el que mayores

“ OFECUM tiene claro la importancia de trabajar en red. Debemos transmitir a las instituciones públicas de la comunidad y su entorno la importancia de compartir recursos y experiencias”

y niños pueden seguir reuniéndose para potenciar el envejecimiento activo mediante el voluntariado significativo, mejorar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje tanto para los mayores como para los niños (proyecto intergeneracional) y rescatar la tradición oral.

Se desarrollaron talleres de cuentos en valores, expresión corporal, coro intergeneracional, montaje de obras de teatro, relajación a través del cuento, educación para la ciudadanía, literatura artística, jardinería y rehabilitación de un huerto, y educación emocional.

Proyecto: “Red intergeneracional de Granada y la Provincia -INTERGEGRA- Granada”

Desarrollado desde julio 2006 hasta julio 2008. Adheridos oficialmente a la Red mediante la firma del “acuerdo de adhesión” a la misma: Asociación Anaquerando; Ayuntamiento de Pulianas (área de cultura); ASPACE Granada (Ssociación de Parálisis Cerebral); ONG Solidarios para el Desarrollo; ALUMA (Asociación de Alumnos Universitarios del Aula de Mayores de la Universidad de Granada); y OFECUM.

OFECUM tiene claro la importancia de trabajar en red. Debemos transmitir a las instituciones públicas de la comunidad y su entorno la importancia de compartir recursos y experiencias ya existentes de los proyectos que, desde OFECUM y otros entornos –incluso internacionales-, se han ido cosechando en el campo intergeneracional, para exportarlos a la provincia a través de una Red de Proyectos Intergeneracionales que rescaten la intervención intergeneracional en la zona de Granada. Con ello se intenta demostrar: *“¡Cuánto cuentan los mayores de la provincia de Granada!”*. En junio de 2006, OFECUM lideró la creación de la Red Intergegra, que pretende interrelacionar mayores y jóvenes para el beneficio de ambos. Actualmente, las reuniones de la Red se mantienen suspendidas para la reflexión de cada entidad.

Proyecto “Una escuela infantil para todas las edades”

Realizado en la E.I.M (Escuela Infantil Municipal) Belén, la E.I.M Luna, y la E.I.M Duende, gestionadas por OFECUM y la Fundación Granada Educa (Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Granada); es un proyecto subvencionado por la Fundación y OFECUM Granada. Se desarrolló en la ciudad entre los períodos de Noviembre de 2009- Mayo de 2009, y Noviembre 2010-Mayo 2010.

El proyecto se planteó en varias fases: la fase 1 y 2, para introducir y potenciar las buenas relaciones intergeneracionales como pieza clave en el proyecto educativo de las Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Granada. Con ello se pretendió aprovechar la presencia cotidiana, programada, continuada y significativa de personas de distintas generaciones en la escuela infantil, para ir haciendo del espacio escolar una comunidad de diversas generaciones en la que se aprecie y valore la contribución de todos y cada uno de sus miembros, con independencia de la edad que tengan o de la generación a la que pertenezcan.

La tercera fase se desarrolló entre Noviembre de 2010 y Mayo de 2011 e introdujo en tres de las Escuelas de la Fundación, algunas personas mayores que, en calidad de voluntarias, acudían de forma periódica y programada a desempeñar tareas educativas significativas previamente acordadas. Estas tareas estaban emarcadas en el contexto educativo de las escuelas, a través de varios talleres de trabajo intergeneracionales que se desarrollaron semanalmente en sesiones de 1h y/o 2h: Taller de Cocina, Taller de Invernadero y Taller de Bordado.

Este proyecto supone un acercamiento considerable a la creación de una verdadera sociedad para todas las edades, puesto que los implicados son muy diversos y el enriquecimiento es observable.

Proyecto Intergeneracional: “Educando todos juntos”

Realizado en la E.I.M (Escuela Infantil Municipal) Belén, la E.I.M Duende, la E.I.M Juan Latino, el Colegio PP Escolapios y el Colegio Ave M^a San Cristóbal, gestionadas por OFECUM y la Fundación Granada Educa (Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Granada). Proyecto subvencionado por la Fundación y OFECUM en Granada, de Febrero 2012 a Diciembre de 2012.

Es el proyecto más reciente. Pretende integrar a los mayores en la vida de la escuela de manera estable y estructural, siempre con la idea de que su integración debe estar sometida a los criterios de espacio y tiempo que previamente se acuerden para cada propuesta concreta. Se realiza a través de talleres que dirige el voluntario mayor y que benefician a toda la comunidad educativa, puesto que todos se ven implicados en ese proceso de crecimiento como personas, en el respeto, la tolerancia y la creación de una sociedad para todos, sin discriminación.

Cabe aclarar que los proyectos intergeneracionales que ha estado desarrollando OFECUM en Granada, desde el 2003 hasta la actualidad, han contado con el apoyo financiero y/o con la colaboración en diversas facetas, de instituciones, entidades y voluntariado. Además, OFECUM cuenta con 350 socios y en estos programas habrán participado alrededor de 300 voluntarios.

Tras la realización de cada actividad dentro de los proyectos, los voluntarios realizan una ficha de evaluación que recoge sus impresiones, positivas y negativas, además de anécdotas u observaciones relevantes acerca de la puesta en marcha del taller.

Los niños y niñas hacen una evaluación mucho más personal, puesto que no llenan ningún tipo de ficha, pero sí se aprecia un cambio considerable en ellos, observado por maestros y familiares. Quizás sería bueno para la asociación contar con una evaluación más estructurada para los alumnos de las escuelas infantiles y colegios, distinta de los aportes que hacen los tutores de clase sobre cómo creen que ésta ha influido en sus alumnos, y que se recoge en la memoria final del proyecto.

Los voluntarios mayores, antes de realizar su participación en los centros educativos, reciben una formación para abordar

su labor con la confianza de ser un buen cuentacuentos o saber dirigir una sesión de relajación/meditación, a través de una historia con moraleja o un cuento.

Todo ello se realiza bajo el lema “Sembrando Valores”, puesto que lo fundamental en estas relaciones intergeneracionales, para OFECUM, es transmitir valores que, consideran, se están perdiendo en la sociedad actual: solidaridad, compañerismo, amistad, tolerancia, respeto, creatividad, justicia, sinceridad, nobleza, paz interior, etc.

En concreto, las sesiones de relajación son una vía de escape incluso para los más pequeños, que ya son protagonistas de un mundo agitado, y comienzan con una breve presentación al grupo clase, seguida de unas instrucciones básicas (“*Vamos a relajarnos, cerramos los ojos, estamos en silencio, etc.*”).

Tras esta primera parte, comienza la respiración pulmonar dirigida, que durará unos 3-5 minutos, dependiendo de la edad y estado de los alumnos (“*Entra el aire por la nariz y lo soltamos por la boca, vamos a ponerle un color claro al aire que entra y un color oscuro al que sale...*”). Posteriormente, se dirige la relajación muscular, de abajo a arriba, comenzando por los dedos de los pies, hasta llegar al cuero cabelludo. A continuación, se lee un cuento adaptado a la edad y al mensaje que se quiera trasmisir, lo que dura unos 2 minutos.

Poco a poco, se les dan instrucciones para que vayan moviendo su cuerpo y abran los ojos. Finalmente, se despide la sesión con una rueda de valoración, con la salvedad de que no se puede decir ni bien, ni mal. Estas sesiones suponen experiencias irrepetibles de las que, tanto mayores como niños, salen entusiasmados. Valga esta anécdota como ejemplo:

Luis, un niño de 5 años de una escuela infantil granadina, iba por la calle con su padre cuando se encontró con José Antonio, el director de la actividad, e inmediatamente se lanzó a sus piernas. Su padre, extrañado, le preguntó: “¿Y este señor quién es?” A lo que Luis respondió: “Este es... el de la tranquilidad”.

También se llevan a cabo sesiones de cuentacuentos, con niños de Educación Infantil y de Educación Primaria, que finalizan con un dibujo, realizado por los niños y niñas de la cla-

“Para los niños, es esencial que encuentren cercanos y relevantes los aprendizajes y vivencias que se dan dentro del aula a través de la sabiduría y el cariño de las personas mayores”

se, que funciona como evaluación de lo que para los alumnos resultó más significativo del cuento. Esto es sólo una mínima parte de lo que las personas mayores pueden hacer por la sociedad en general y, concretamente, por la infancia. La gran labor que llevan a cabo ha de ser difundida y experimentada en nuestra propia vida para así apreciar que la sociedad puede cambiar, indiscutiblemente, para bien.

Conclusiones

Tal como exponíamos al principio de este artículo, la educación infantil en España constituye, hoy por hoy, una etapa con entidad propia que persigue ante todo el desarrollo de valores democráticos, teniendo en cuenta la diversidad cultural, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable, la igualdad y el respeto de los derechos y libertades fundamentales, entre otros muchos.

Esto conlleva la necesidad de proponer estrategias y metodologías concretas que, desde un trabajo coordinado por los propios profesionales, pero con la implicación y participación activa de toda la comunidad educativa, permita el aprendizaje mutuo desde formas diversas de comunicación y diálogo con el entorno próximo. A través de las experiencias innovadoras que hemos expuesto y que parten de las relaciones intergeneracionales como fundamentación y guía, se ha logrado una mayor asimilación por parte de todos los participantes, de los valores cívicos y democráticos que se perseguían.

Pero, además, su desarrollo ha permitido un mayor acercamiento entre colectivos de edades diversas, rompiendo estereotipos y barreras que provienen más del desconocimiento que de la propia realidad. Para las personas mayores supone un mayor protagonismo en la sociedad actual, al posibilitarles demostrar que son capaces de acercarse a la infancia desde la

experiencia y la fortaleza que devienen del tiempo vivido. Esto les hace “rejuvenecerse” en cuerpo y espíritu y dota de mayor significación sus relaciones con los más pequeños.

Para los niños, es esencial que encuentren cercanos y relevantes los aprendizajes y vivencias que se dan dentro del aula a través de la sabiduría y el cariño de las personas mayores, a quienes sienten como agentes transmisores de valores y rescatadores de una cultura que, sin ellos, quedaría posiblemente perdida en el tiempo.

Como educadores, nuestro papel es decisivo, actuando como mediadores y facilitadores de estrategias que permitan, a su vez, poner en marcha los mecanismos adecuados, dirigidos hacia una optimización de los procesos intergeneracionales. Teniendo como referente el carácter global y permanente de la educación, el fomento de la participación a este respecto habrá de tener en cuenta las características evolutivas que definen determinados comportamientos, los elementos socio-históricos y, en suma, los condicionantes personales intervinientes.

Todos aprendemos de todos en niveles distintos, pero la finalidad última es el desarrollo de competencias, por parte de adultos y pequeños, que nos permitan comprender y mejorar nuestras relaciones y, en definitiva, nuestra participación y compromiso con la sociedad de hoy.

Quisiéramos agradecer de forma expresa la colaboración desinteresada de la Asociación OFECUM, que nos facilitó toda la información precisa para realizar este artículo. Sirva éste de reconocimiento y admiración por el trabajo encomiable que desarrollan, confiando en que suponga de igual modo un nuevo impulso para seguir generando procesos de encuentro e implicación entre distintas generaciones.

Referencias

- Adroher, S. (Coord.). (2000). *Mayores y Familia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas e IMSERSO.
- Bazo, M^a T. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI de España Editores S.A.
- Bazo, M^a. T. (Coord.). (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- García Minguez, J. y Bedmar Moreno, M. (2002). *Hacia la Educación Intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- Junta de Andalucía (2010). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Montero, I. (2003). “La educación intergeneracional: ¿Utopía o realidad?”. En M. Bedmar e I. Montero (Coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson, 111-124.
- Montero, I., Bedmar, M. (2009). “Reconstrucción de vivencias desde la educación intergeneracional: experiencia docente e innovación a través de la historia oral”. En *VII Congreso Internacional de Historia Oral*. México: Universidad de Colima.
- Montero, I., García Minguez, J. y Bedmar, M. (2011). “Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva”. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE* n° 55/5. Obtenido el 20 de Enero de 2013, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/3934Montero.pdf>
- Rochat, P. (2012). “La autoconciencia y la “conciencia moral” en el desarrollo”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35 (4), 387-404.
- Sáez, J. (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, M., Kaplan, M. y Sáez, J. (2010). *Programas intergeneracionales*. Guía Introductoria. Madrid: IMSERSO.
- Santamaría, C. y Marinas, M. (2009). “Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores”. En *Perfiles y Tendencias, Boletín sobre el Envejecimiento N° 38*. Madrid: IMSERSO.
- UNICEF. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF.





Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones¹ acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)

¹ Los Rostros y las Huellas del Juego: Tesis doctoral de la profesora Sandra Marcela Durán Chiappe. Doctorado en Pedagogía Social. Universidad de Granada. España. Proyecto de investigación aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, fase II del proyecto DSI 219-10. Equipo de investigación: Investigadora líder: Sandra Durán; Coinvestigadoras: Consuelo Martín Cardinal, Jenny Pulido; Monitores: Luisa Castillo Restrepo, Mónica Gil Cardona

Sandra Marcela Durán Chiappe

Sandra Marcela Durán Chiappe²

- 2 Docente Investigadora Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación. Candidata a Doctor en Pedagogía Social. Universidad de Granada, España; correo electrónico: sandramarceladurnchiappe@yahoo.com.co

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)

Resumen

El profesorado de hoy enfrenta, entre otros retos, el trabajar en procesos que han sido denominados como de inclusión, pero, en este contexto, realmente ¿dimensiona lo qué implica hablar de inclusión?, ¿desde qué lugares teóricos se configura este discurso?, ¿cómo asume la diferencia, reconociéndose él mismo como diferente?, ¿el/la maestro/a sabe quién es el otro y se reconoce así mismo frente a ese otro? Este es precisamente el lugar en el que se sitúa el presente artículo.

Las aproximaciones sobre el tema están enmarcadas en dos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008, en el Doctorado de la Universidad de Granada-España y en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales se adelantaron con las maestras de dos jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión social.

Palabras clave: *Inclusión social, diversidad, diferencia, espacialidad, identidad.*

Approaches to the issue of social inclusion in the context of two research on beliefs about the game in teaching faculty at two childcare centers of the District Department of Social Integration (SDIS)

Summary

The teacher is now facing, among other challenges, the work processes that have been referred to as inclusion, but reality, what imply to talk about inclusion? From what is set theoretical places this speech? What takes the difference, he recognized different? the teacher know who the other and likewise recognizes that other face? This is precisely the place where stands the present article.

The approaches are framed in two research projects carried out since 2008 in the department doctorate of the University of Granada-Spain and the Research Center of the National Pedagogical University, which went with two Kindergarten teachers from the District Secretary of Social Integration horizon whose pedagogical work in social inclusion.

Keywords: *Social inclusion, diversity, difference, spatiality, identity.*

Aproximações ao tema de inclusão social no marco de duas investigações a respeito de crenças sobre o jogo na prática docente do professorado, em dois centros infantis da Secretaria Distrital de Integração Social (SDIS)

Resumo

O professorado de hoje enfrenta, entre outros repto, o trabalhar em processos que têm sido denominados como de inclusão, mas, neste contexto, realmente ¿dimensiona o que implica falar de inclusão?, ¿desde que lugares teóricos se configura este discurso?, ¿como assume a diferença, se reconhecendo ele mesmo como diferente?, ¿o/a maestro/a sabe quem é o outro e se reconhece assim mesmo em frente a esse outro? Este é precisamente o lugar no que se situa o presente artigo.

As aproximações sobre o tema estão enquadradas em dois projectos de investigação desenvolvidos desde o ano 2008, no Doctorado da Universidade de Granada-Espanha e no Centro de Investigações da Universidade Pedagógica Nacional, os quais se adiantaram com as maestras de dois jardins infantis da Secretaria Distrital de Integração Social que têm como horizonte pedagógico o trabalho em inclusão social.

Palavras-chave: *Inclusão social, diversidade, diferença, espacialidade, identidade.*

Las dos instituciones con las que se realizaron las investigaciones de las cuales emerge este artículo, han asumido el trabajo con la inclusión desde la perspectiva de entender el jardín infantil como escenario de construcción social que reconoce las diferencias de niños y niñas que a él asisten.

Así, la Secretaría Distrital de Integración Social, dinamiza esfuerzos importantes por elaborar comprensiones para pensar la inclusión desde una perspectiva que reconoce a cada sujeto, su contexto, su cultura y su propia historia. Pese a ello, es importante también subrayar que no es sencillo movilizar miradas, enfoques, perspectivas, acciones, de procesos tan arraigados que con frecuencia recurren a los discursos y las prácticas que equiparan la inclusión con lo vulnerable, con lo marginal, por cuanto estas categorías enmarcan gran parte de la realidad del país en un modelo que concentra cada vez más la riqueza y que ha instaurado dispositivos de segregación y de culpabilización en las diferentes instituciones sociales.

Pues bien, para comprender las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado el subdesarrollo, la marginalidad y la exclusión social, es indispensable tomar como punto de partida a Tovar (2009), quien presenta dos modelos: equilibrio o armonía y conflicto; los cuales constituyen un importante referente para comprender la inclusión.

Según Tovar (2009), el modelo de equilibrio o armonía define la marginalidad como la forma de estar al margen del desarrollo de la nación e implica la no participación en el ámbito económico, social, político y cultural (p. 4). Desde esta lógica y en concordancia con el discurso colonialista, unas personas están en el centro y otras están en la periferia; los primeros establecen los criterios de orden político, económico, social, cultural y educativo, para que quienes están al margen, puedan ingresar y ser parte de ese centro.

Por su parte, quienes están en ese lugar fronterizo, luchan infructuosamente por llegar a ser igual a aquellos que día a día fomentan el discurso de la igualdad, aquellos que saben en el fondo que la brecha que los separa es enorme y que con el exiguo nivel adquisitivo esto difícilmente se podrá lograr. Así como se instaura el espacio de la periferia, existe también el espacio del centro, que es el lugar en el que se hallan las personas no marginadas, no excluidas.

De la misma manera, Skliar (2007) frente al colonialismo, advierte que es un asunto de espacialidad, en el que los sujetos en condición de marginalidad son encaminados a las periferias de los territorios: “corriendo sus fronteras cada vez más hacia afuera, y concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que supone ser marginal” (p. 88).

Dentro de la colonialidad espacial, Skliar (2007) identifica la existencia del marginado, a quien se le imponen unos conocimientos, unas maneras de ser y de actuar, que desconocen una historia, una cultura, porque de fondo lo que se persigue es homogenizar para mantener las desigualdades. Por su parte, a los no marginados, los no excluidos, se les adjudica una cierta superioridad que, de una u otra forma, les da la potestad de rotular a quienes ellos consideran diferentes, a quienes no tienen, según sus criterios, las mismas características.

En ese sentido, los rasgos de identidad de los excluidos, los construyen quienes se hospedan en el centro; así, existen hoy los desplazados, los que tienen necesidades educativas especiales, los afro-descendientes, los indígenas, los indigentes, los ignorantes todos a quienes han clasificado, desde el centro, para hacer de las desigualdades cifras estadísticas.

Pese a lo anterior, es fundamental contribuir para que aquellos que han sido política, económica, social, cultural y espacialmente excluidos, sean incluidos en el sistema; en el caso educativo, en un sistema que regula, controla, vigila, castiga, en palabras de Foucault (2002), hace dócil el cuerpo y a la vez más productivo.

“Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esa medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (p. 188).

De acuerdo con esto, se ve la imperante necesidad de llevar al orden y regular a los excluidos, incluyéndoles en el sistema

global que regula, controla y define maneras de ser, de vivir, de pensar, acordes a lo que exige la sociedad, transformando identidades y culturas.

Ahora bien, así como se establece el espacio de la periferia, también existe en esa espacialidad el centro, que es el lugar apropiado para las personas no marginadas, no excluidas. Frente a la cuestión de la espacialidad, del centro y de la periferia, se presenta una continua dualidad expresada en la pugna por ocupar – no permitir ocupar, el centro.

En cuanto al segundo modelo, explicativo de la marginalidad, el de conflicto, Tovar (2009) apela a dos conceptos esenciales: a) El papel de la plusvalía en el proceso de acumulación capitalista y b) El concepto de ejército industrial de reserva, para así comprender la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados.

Los dos conceptos se explican desde los postulados que Karl Marx presenta en el tratado de economía política crítica: *El capital*. Marx (1890), explica la categoría de plusvalía a partir de la diferencia entre el dinero desembolsado por la clase capitalista, para adquirir medios de producción, y el dinero obtenido por esta clase, al final de dicho proceso.

Por su parte, hay aumento de capital cuando se disminuye la plusvalía, lo cual conduce inevitablemente a la concentración de capitales y a la centralización de éstos, hasta caer en un círculo cerrado del sistema capitalista que Marx sintetiza así: la maquinaria reemplaza la mano de obra, pues la primera produce un mayor resultado a nivel de rendimiento de trabajo y de mayor capital, lo que resuelve el problema originado en la competencia por el precio más bajo; no obstante, entre más se acumula maquinaria, proporcionalmente se reduce el número de obreros, por tanto disminuye la proporción de capital variable (mano de obra) en comparación con el capital constante (maquinarias, talleres). En otras palabras, si la plusvalía deriva del capital variable, entre más pequeña sea la proporción de este, menor es la proporción de plusvalía.

Estos obreros que salen de las empresas, son denominados como “ejército industrial de reserva”. En lo anterior se revela que al aumentar el capital, y por ende la riqueza, se produce una acumulación perversa y cada vez más creciente de pobreza, desempleo, alto índice de mendicidad y un crecimiento cada vez mayor de la economía informal (vendedores ambulantes), dicho de otra manera, la acumulación de capital en un extremo del mundo es equivalente a la acumulación de miseria en el otro extremo.



Dicho de otra manera, la acumulación de capital en un extremo del mundo es equivalente a la acumulación de miseria en el otro extremo”

Así pues, Marx explica que de la misma manera en que aumenta el desempleo de los obreros, disminuye el consumo y las mercancías en el mercado son cada vez mayores, por tal motivo es necesario que los desempleados que no están consumiendo, lo vuelvan hacer, y para ello se les debe ocupar en nuevos cargos o desarrollar los que ya existen en la industria.

No obstante, lo anterior sólo puede suceder con nuevos capitales, es decir con la acumulación que se obtiene en esta caso con el aumento de la plusvalía, y esto se logra disminuyendo la mano de obra, y, por consiguiente, reduciendo el precio de las mercancías que consumen los trabajadores; para bajar el precio de las mercancías hay que obligatoriamente aumentar la productividad mejorando la técnica, a partir de la acumulación con el aumento de la plusvalía. De esta manera, el círculo vicioso se cierra, aunque se interrumpe cuando sobrevienen las crisis en donde son evidentes el desempleo, las protestas, las quiebras.

Si bien es cierto que los dos conceptos anteriores ayudan a comprender la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados, se hace necesario también reconocer que en la actualidad hay un nuevo tipo de capitalismo, una nueva etapa de control biopolítico que trasciende el capital enmarcado en lo manufacturero, industrial o productivo, y se inmiscuye en la vida misma, generando nuevos dispositivos de control, como por ejemplo el de la guerra, que hoy en día constituye la propia base de la política, pues se ha convertido en una acción autoritaria y violenta que ha dado lugar al biopoder: el control del conjunto de la actividad humana. En palabras de Altamira (2009):

“La guerra no se reduce a producir exterminio, aniquilación del otro. Se ha transformado en productora de orden, un orden integrado global, sin exterior. Es una guerra de policía. El proceso vuelve inmanente el discurso sobre la gobernanza, en la medida en que las fronteras se vuelven permeables a los flujos sociales. En ese marco, la soberanía sólo puede entenderse como jerarquía vertical que

impone poder, que disloca la configuración de la forma estado. La gobernanza global expresa la reconfiguración de la forma estado y la transferencia de la soberanía nacional -radicada anteriormente en los límites del estado nación- hacia un no lugar” (p. 1).

A continuación, es pertinente destacar a través de Staub y Perlman (2009), algunos ámbitos de la marginalidad:

Marginalidad residencial: en este ámbito se sitúan las personas o grupos que habitan en zonas ilegales o cuyas viviendas no cuentan con las condiciones necesarias básicas para ocuparlas; en el caso de Colombia, es muy usual encontrar personas que habitan en las montañas en donde existe un alto riesgo de deslizamiento por terremotos, precipitaciones (período de lluvias).

Marginalidad cultural o social: tiene que ver con los inmigrantes, miembros de las denominadas subculturas, minorías étnicas y aquellos considerados peligrosos y extraños para la sociedad (ladrones, trabajadoras sexuales, etc.). En Colombia este ámbito se puede ilustrar a través de la problemática del desplazamiento, que obedece, por un lado, a prácticas de control de diversos grupos sobre el territorio y, por otra parte, a intereses por recursos como agua, tierra, petróleo, oro; no obstante, el fenómeno del desplazamiento no obedece solamente a operaciones militares o a los grupos al margen de la ley, sino que también se ve afectado por intereses económicos y políticos de capitalistas nacionales y transnacionales.

Marginalidad económica: concierne a aquellas personas que se encuentran desempleadas, que no están vinculadas laboralmente al empleo formal y por ello recurren a la informalidad para asegurar un ingreso económico, sin embargo, no logran alcanzar niveles elevados de consumo como los que exige la sociedad contemporánea. En Colombia, el tema de la economía informal es muy fuerte, es frecuente encontrar familias completas de vendedores ambulantes, casi en cada semáforo, luchando a diario por conseguir el sustento para su familia.

“ Es posible entender que la categoría de marginalidad está estrechamente asociada a la escasa capacidad adquisitiva de personas y grupos, pero también con la incapacidad de participar en las lógicas hegemónicas”

Marginalidad política: este ámbito se relaciona con la población que por indiferencia, desconocimiento o tradición, no participa de los procesos políticos. Vergel (citado por Tovar, 2009), sostiene al respecto que es posible hablar de participación en dos sentidos: la participación activa, en la cual se hace una toma social de decisiones que repercuten en el colectivo, y la participación pasiva, que es la que se ha venido configurando dentro del sistema capitalista, en donde la población se beneficia de los servicios de la sociedad, es decir, se convence a la población marginal de participar, pero desde la lógica de la consecución de recursos, para la prestación de un servicio, por ejemplo el servicio educativo.

Así, es posible entender que la categoría de marginalidad está estrechamente asociada a la escasa capacidad adquisitiva de personas y grupos, pero también con la incapacidad de participar en las lógicas hegemónicas que señalan maneras concretas de ser, pensar y actuar.

Después de reconocer algunos ámbitos de la marginalidad, se hace necesario abordar un concepto de enorme complejidad, el concepto de lo “otro”, dado que este es un marco de referencia para comprender lo que puede ser asumido como diversidad, como diferencia y para el caso de las dos investigaciones desarrolladas, como inclusión. En palabras de Montero (2002), hay tres formas distintas de asumir el otro:

“El otro que es complemento del uno, que llena donde falta, que restaura la unidad, que junta las partes, que cierra la cisura [...] Otro que se construye por la negatividad, asiento de todo lo negado en el uno, de todo lo expulsado del uno, de todo lo temido por el uno. Y está también la otredad del yo que se sabe ajeno, que se reconoce como incompleto o negativo ante un nosotros donde no tiene cabida confortable, pero de los cuales se sabe parte” (p. 44).

Lo que se puede colegir de lo anterior, es que la conceptualización del otro se ha centrado en la espacialidad, en la resistencia que se produce en el reconocerse distinto, ya sea por la mirada hegemónica que distancia, por el otro que ocupa las ausencias, o por la perspectiva desde la cual se reconoce que el otro posibilita la existencia, la existencia del sí. Siguiendo a Montero (2002): “La comprensión psicológica del sí mismo implica necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos internalizar las formas en que los otros nos ven” (p. 45).

Lo anterior conlleva a considerar que la identidad es afectada por las declaraciones que el/los otro/s hacen del sí, por las apreciaciones, que sin lugar a dudas configuran maneras de asumir el mundo, en contextos particulares, desde los cuales se señalan, regulan, sancionan o validan prácticas sociales; como diría Castro-Gómez (2000): “La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente” (p. 246).

Esta lógica, siguiendo a Montero (2002), guarda una estrecha relación con la asumida por la dialéctica hegeliana, en lo relacionado con la síntesis de los opuestos, puesto que a través de la tesis, la antítesis y la síntesis: “[...] la construcción del otro determina no solamente cuáles argumentos serán aceptados como opuestos, sino también, qué clase de sujeto es el opositor”. Dussel (1987, p. 46), se distancia de lo anterior y afirma que ello constituye un método en el que se reafirma una totalidad dominante, motivo por el cual propone una dialéctica o analéctica, como ampliación a la dialéctica:

“La analéctica determina un método cuyo punto de partida es una opción ética y una praxis histórica concreta. [...] De lo que se trata es de acceder a un conocimiento orgánico que no considere a esta totalidad conocida como una mera yuxtaposición o agregado extrínseco y ecléctico, sino que muestra algo nuevo, algo “más

allá”, un novum en relación al conocimiento de las partes que integran al todo”.

Es evidente que la analéctica constituye una posición ética frente a la perspectiva reduccionista del otro, de cara a los argumentos del yo. Es esta posición la que desde luego alimenta la intención que se persigue en las investigaciones desarrolladas, al comprender las creencias sobre el juego de las maestras que trabajan en educación inicial, con niños y niñas pertenecientes a instituciones educativas cuyo eje misional es la inclusión, en tanto que hacerlo implica reconocer-nos desde las experiencias, los saberes, las historias contextos del otro, del yo y del nosotros, lo cual da lugar a comprender diversas miradas cuyo umbral escapa a las certezas derivadas de la voz del yo.

En el panorama expuesto, la discusión sobre el otro, el yo, el nosotros, ha sido asumida de manera distinta, desde perspectivas teóricas que muy concretamente han hecho apuestas en relación a los procesos educativos.

Modelos de educación multicultural e intercultural

Los debates contemporáneos relacionados con el lugar de la diferencia en el espacio educativo, han ido permeando discursos que, desde ópticas distintas, ubican lógicas frente a las cuales se asume la inclusión. Al respecto, autores como McLaren (1997), Sedano o Skliar (2007), han ubicado en amplias categorías las perspectivas de multiculturalismo e inter-culturalismo que debaten, de forma explícita, los lugares epistemológicos que se preguntan por la inclusión. Para efectos de delimitar el horizonte teórico de esta investigación, se exponen a continuación:

Asimilación cultural

Palabras como poder, dominación, control, imposición y coacción, caracterizan esta mirada que, sin duda alguna, conlleva a la reflexión del otro anulado, opacado, invisibilizado y oprimido, por otros, aquellos que hacen creer en la farsa del reconocimiento a la diferencia, pero que en realidad no exponen nada más que un disfraz, porque sólo la reconocen en el sen-

tido más limitado de la palabra, es decir desde sus diferencias externas, diferencias, por ejemplo, en raza, cultura, idioma; en el fondo lo único que se busca es la igualdad, aquella que anhela sujetos que actúan y piensan de acuerdo con un patrón que viene desde afuera y que impone su lógica.

En ese sentido, la espacialidad colonial tiene que ver con el control, no solamente del espacio, sino de la ideología; el otro adopta formas de pensar, de sentir y de vivir que le han sido impuestas, dejando atrás su propia historia, su cultura, sus raíces. Es así como el otro es tratado desde la carencia, desde la debilidad, como alguien a quien se le tiene que dar porque desde su ser y su contexto no es posible que salga adelante, ese otro que debe adquirir unos valores, unas actitudes y un saber que es legítimo desde la mirada de afuera, desde la mirada colonizadora que llega a ser tan fuerte que no permite negociación, ni cuestionamiento alguno. En palabras de Skliar (2002):

“La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipía, su medicalización, su domesticación, su des-territorialización [...] su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y la beneficencia, su salvación religiosa, [...] su pasado en los museos pero no en sus cuerpos, la moda y la domesticación de lo anormal [...] la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos” (p. 48).

Está mirada se ve reflejada en algunas de las instituciones que atienden a la primera infancia en Colombia, en tanto que se ve a los niños, niñas y al maestro, como objeto de vigilancia, de control; en esa medida se reivindica la autoridad del yo colonialista, el otro que amenaza y que hace de los mecanismos de control y contención algo imprescindible.

Para finalizar, desde esta perspectiva colonial se necesita del “otro”, a quien se pueda reafirmar, rescatar, potenciar a través de unas lógicas impuestas. El “otro” es invención del que está afuera, quien, desde una posición mesiánica, va ayudar al otro que necesita de su saber y su poder para salir de su situación de debilidad.

“ Se reconoce la diferencia, pero no para construir con ella, sino para adoptar una posición de indiferencia, de olvido de naturalización de la desigualdad; lo que produce el aislamiento de las diferentes culturas”

Segregación cultural

De la misma manera en que se han desarrollado programas asimilacionistas, también se han dinamizado políticas de segregación para grupos considerados déficitarios, a partir de las cuales se crean condiciones para que permanezcan aislados, para que no pongan en peligro la legitimación del yo; en razón a esto se han creado escuelas para indígenas, para gitanos, para afrodescendientes³ o para sujetos con características de desarrollo intelectual particulares.

En esta medida, el otro se convierte en objeto de inspección, vigilancia, control y, explícitamente, en la reivindicación de la autoridad del yo colonialista, en donde no hay desde ningún punto de vista una relación recíproca. En este marco, el otro, aunque sea la razón del conflicto social, es necesario, para reafirmar el yo.

Multiculturalismo conservador o empresarial

Desde esta perspectiva, según Skliar (2002), se considera:

“A cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado, esto es: “como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia, así producida, revela tanto su posición universal privilegiada, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía” (p. 89).

Se reconoce la diferencia, pero no para construir con ella, sino para adoptar una posición de indiferencia, de olvido de

³ El Apartheid es el resultado, entre otras cosas, de intenciones segregacionistas.

naturalización de la desigualdad; lo que produce el aislamiento de las diferentes culturas. Se puede afirmar, desde lo expuesto anteriormente, que el “otro” corre el riesgo de naturalizarse al desconocer la violencia física y simbólica a la que se ha expuesto cuando se niega su historia, su cultura, cuando se pretende que sea igual a todos.

Multiculturalismo humanista liberal

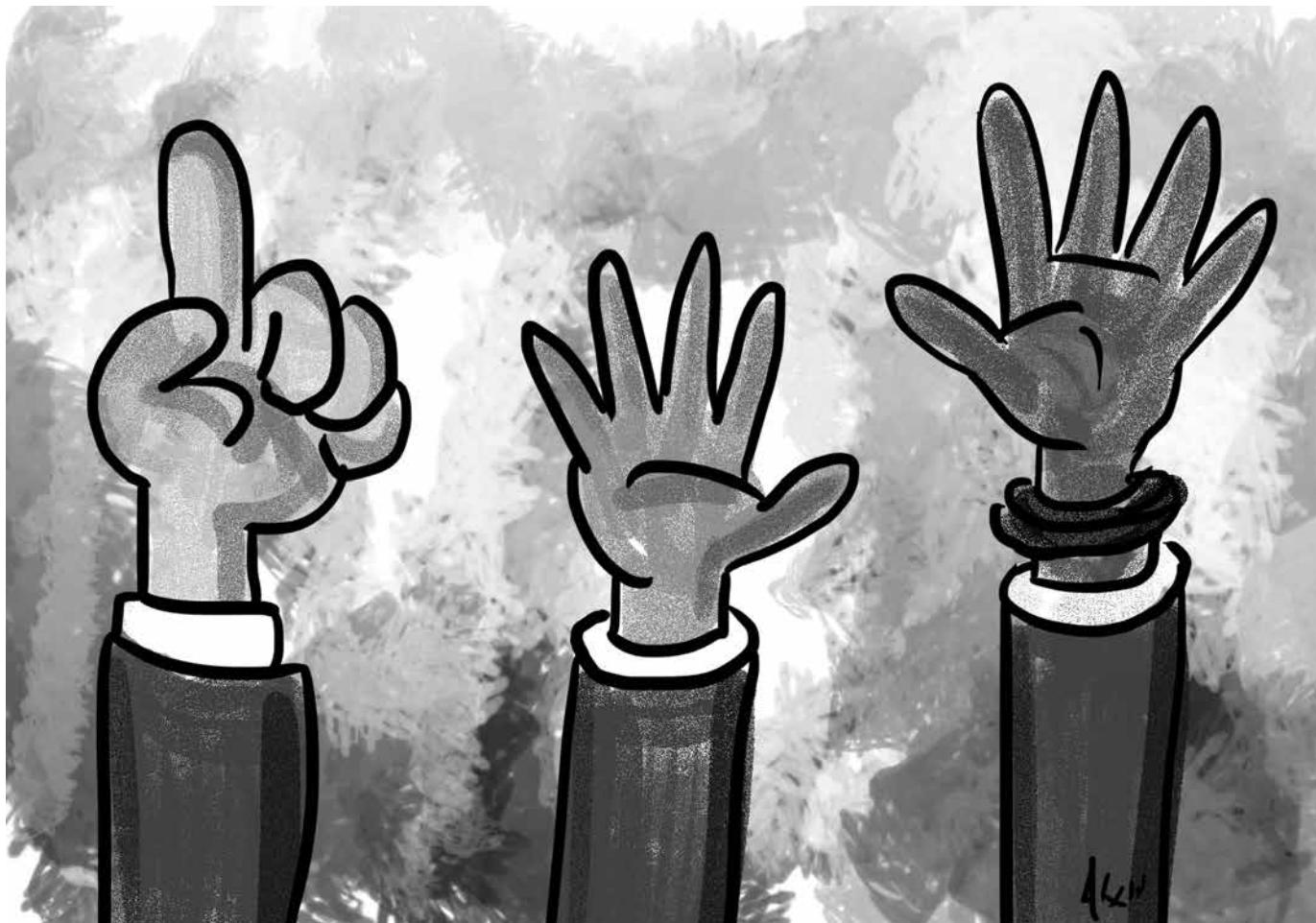
Protege la igualdad a partir de una explicación de las situaciones de desigualdad, cuyo punto fundamental es que considera que éstas se dan debido a la escasez de oportunidades, no por el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuida a las minorías. Persiste, como en la perspectiva conservadora, una fuerte oposición entre igualdad y diferencia que lucha por la igualdad, como condición esencial para la multiculturalidad.

El multiculturalismo humanista liberal es también llamado **pluralismo cultural**, defiende todas las culturas, ratificando sus diferencias y características con respecto a las demás; en este sentido, Muñoz (2001), manifiesta que esta es una reacción que se origina frente al “asimilacionismo” uniformador que ubica en el mismo nivel la igualdad educativa con la homogeneización cultural.

En este contexto, se generan espacios que dan lugar a nuevas prácticas de segregación, en tanto se crean espacios para el reconocimiento de las particularidades, sociales, culturales e intelectuales de los grupos sociales, con condiciones específicas, pero lastimosamente se limita el acceso a unos pocos.

Competencias multiculturales

Desde esta perspectiva, la intención es preparar a todos los sujetos para que puedan desempeñarse utilizando un saber en contexto, es decir que puedan adaptarse y actuar de manera pertinente tanto en su cultura, como en la cultura mayoritaria,



con el propósito de generar una competencia multicultural. En ese sentido, la educación multicultural ha de formar sujetos competentes para interactuar en dos o más ámbitos culturalmente distintos, lo que requiere competencias lingüísticas, de resolución de problemas, en fin, de perspectivas de mundo que apoyen dicha intención.

Multiculturalismo liberal de izquierda

Skliar (2002), sostiene que para esta perspectiva, el otro multicultural reconoce la diferencia sólo como diversidad ordenadamente política; siendo así, el otro es otro desigual, otro *diverso* pero similar a los “otros”, es decir, la diferencia en tér-

minos estables de raza, sexualidad, clase social, género, edad, etnia. El otro colonial oscila entre el ser radicalmente otro, ser otro igual, y ser otro para ser tolerado. En un escenario así, la diversidad cultural se convierte en objeto epistemológico que expone las características de los grupos culturales como un hecho estático e impermeable.

En las dos investigaciones desarrolladas hay un distanciamiento del otro de la diversidad, pues es un otro que a la vez que es enunciado, se oculta o se percibe para encasillarlo en cifras, en datos, en un otro que es “diverso”, que reside fuera del sí y por ello puede ser observado, nombrado y comprendido.

Educación no racista

Esta mirada crítica tiene la pretensión de hacer que los sujetos comprendan su realidad, los interroga y apoya el cambio social a través de la reducción y sucesiva eliminación de prejuicios y actitudes racistas, esto último es fundamental en todo programa que pretenda desarrollar una educación multicultural e intercultural. Sin embargo, tiene una grave limitación, no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas, que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

Multiculturalismo crítico

McLaren (1997), sostiene que esta forma de entender el multiculturalismo resalta los conflictos como escenarios que evidencian el carácter complejo, dinámico y heterogéneo de las culturas. En razón a esto, las diferencias se consideran en términos de lo cultural y lo político, atravesados por construcciones históricas y relaciones de poder.

Educación anti racista

Una de las diferencias fundamentales entre una perspectiva no racista y una anti-racista radica en la forma de asumir las

desigualdades: para los no racistas, las explicaciones para un fenómeno social tan complejo radican en asumir que la base de la situación está en la ignorancia o en los prejuicios y por tanto, pueden superarse a través de intervenciones adecuadas y oportunas.

Entre tanto, la educación intercultural anti-racista, expresa que el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos. Siendo esto así, la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y discretamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

Modelo de educación intercultural

Es un proyecto en construcción que implica la comprensión de la interacción, el intercambio y la reciprocidad en el campo de los valores, los modos de vida; las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros; las cosmovisiones o formas de aprehender el mundo y las interacciones



“ Esto es una pedagogía del acontecimiento, que entienda la mismidad como insuficiente para comprender lo acontecido, que desordene el orden, que posibilite la vaguedad de todo lo otro, que conduzca a un futuro incierto”

entre las diferentes culturas. Lo intrínseco al interculturalismo en pedagogía, es la posibilidad de orientarse hacia todos los estudiantes, puesto que debe tener un alcance genérico en el que no haya segregación de ningún tipo.

Es necesario aclarar que si bien es cierto los conceptos de diversidad y diferencia se asumen de manera indistinta desde las perspectivas de multiculturalismo y desde las prácticas y los discursos de las maestras, esta investigación reconoce que diversidad y diferencia tienen explicaciones políticas y filosóficamente distintas; en ese sentido, se identifica con el concepto de diferencia desde el cual se ubica al ser del otro como independiente, el otro en este proyecto no es un dato, sino una perturbación de la mismidad (de sí mismo), el otro que irrumpre, no para ser incluido, reconocido o humillado, sino que simplemente irrumpre, y en esa incursión ocurre lo plural, lo múltiple, la pérdida de fronteras.

Desde este panorama, ¿cómo se instala la tarea de la educación?, ¿qué puede significar *educar* en tan complejo escenario? La educación institucional como máximo baluarte de la modernidad, atraviesa la encrucijada de defender su mismidad y así prohibir la diferencia del otro; pues, al final de cuentas, es un sitio estable, ordenado, lineal, para la mismidad, el educar,

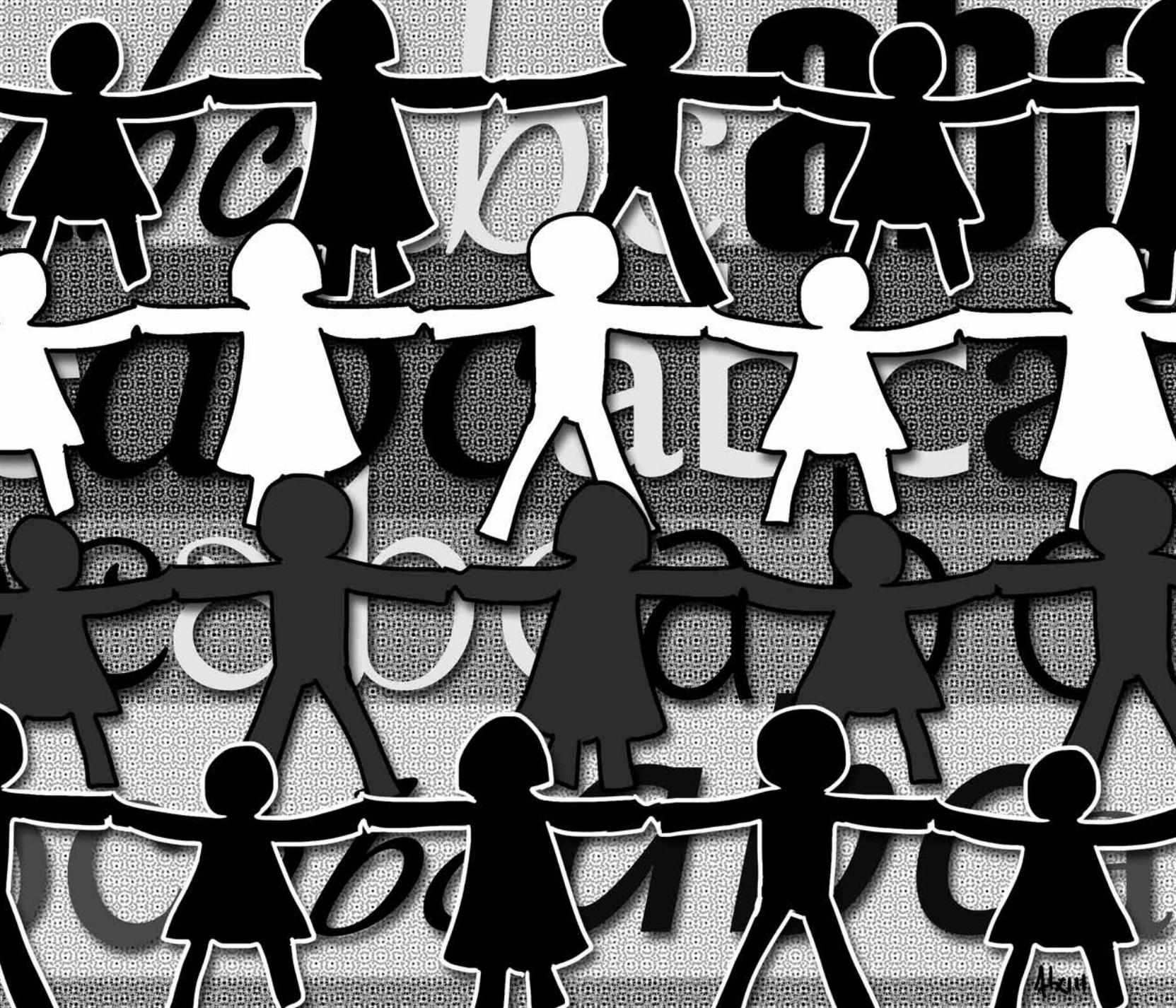
desde la perspectiva institucional, se transformó en un acto de fabricar mismidades y allí estableció un orden.

Sin embargo, el acto de educar traspasó los límites institucionales, tomó otro rumbo; en palabras de Skliar (2007): “La educación como *poiesis*, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad”, emerge la pedagogía de la perplejidad, del asombro permanente, que evita percibir todo de manera ordenada, lineal, estática.

Esto es una pedagogía del acontecimiento, que entienda la mismidad como insuficiente para comprender lo acontecido, que desordene el orden, que posibilite la vaguedad de todo lo otro, que conduzca a un futuro incierto. Una pedagogía que no puede ocultar crueza, que no puede rotular, nombrar, obligar a la mismidad. Esta es la postura de Skliar (2002) y con ella se identifican las dos investigaciones, en tanto que apuestan por la inclusión, desde la diferencia, desde lo improbable, desde el sujeto que asume su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo, desde la perplejidad, del asombro y de la fascinación permanente, del acontecimiento, del caos, de la incertidumbre que puede generar lo otro, y la mismidad en un proceso de comprensión.

Referencias

- Altamira, C. (2009). *Movimientos latinoamericanos: entre la potencia constituyente y el nuevo Welfare*. Obtenido el 7 de Noviembre, desde http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id_article=3142
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Dussel, E. (1987). *Acceso hacia una filosofía de la liberación*. Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1987). *El método de la filosofía de la liberación de Dussel: la anadialéctica*. Obtenido desde http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seriodos/enrique_dussel/textos/b07/07pp288-333.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Marx, C. (1890). *El Capital. Una Crítica de Economía Política*. Hamburgo.
- Mc Laren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Sao Paulo: Editorial Cortez.
- Montero, M. (2002) Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(016), 41-51. Obtenido desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf>
- Muñoz, S. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Obtenido el 10 de Marzo de 2011, desde http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Tovar, N. (2009). *Exclusión, calle y políticas sociales en Bogotá. Nociones y experiencias de trabajo colectivo*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- Sedano, A. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Obtenido desde http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o ¿si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad*, (79). Obtenido desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Marina Vilte.
- Staub, E. y Pearlman, L. A. (2009). Reducing inter-group prejudice and conflict: A commentary. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 588-594.v



Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos

Andrea Muñoz Barriga

Andrea Muñoz Barriga¹

- 1 Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de La Educación; Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación; correo electrónico: andreamunozbarriga@gmail.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos

Resumen

El tema de la diversidad en la educación para la primera infancia en contextos urbanos, es un reto al cual se enfrentan los maestros con la necesidad de ofrecer alternativas formativas a los grupos minoritarios, pues este es un ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional para la construcción de identidades. En tal sentido, se busca hacer un recorrido por las diversas conceptualizaciones y discursos acerca de la diversidad y su impacto en el ámbito de la educación, con el fin de ofrecer un panorama teórico que promueva la reflexión sobre la escuela como espacio de consolidación de las interacciones dialógicas entre grupos sociales.

Palabras clave: Diversidad, educación intercultural, primera infancia, formación de maestros.

Cultural diversity in early childhood: a challenge in urban education

Summary

The topic of diversity for early childhood in urban contexts is a challenge that teachers face with the necessity of providing educational alternatives to minority groups, since this is a vital cycle of cognitive, social and emotional development and identity construction. As a consequence, this text is intended to go over the different concepts and discourses related to diversity and their impact on education with the purpose of offering a theoretical background to promote reflection towards the school as a place for strengthening interactions among social groups.

Keywords: Diversity, intercultural education, early childhood, teacher training.

Diversidade cultural na primeira infância: um repto educativo em contextos urbanos

Resumo

O tema da diversidade na educação para a primeira infância em contextos urbanos, é um repto ao qual se enfrentam os maestros com a necessidade de oferecer alternativas formativas aos grupos minoritários, pois este é um ciclo vital de desenvolvimento cognitivo, social e emocional para a construção de identidades. Em tal sentido, procura-se fazer um percurso pelas diversas conceitualizações e discursos a respeito da diversidade e seu impacto no âmbito da educação, com o fim de oferecer um panorama teórico que promova a reflexão sobre a escola como espaço de consolidação das interacções dialógicas entre grupos sociais.

Palavras-chave: Diversidade, educação intercultural, primeira infância, formação de maestros.

Introducción

El fenómeno de la globalización ha generado múltiples transformaciones en las formas de comprender y significar el mundo y las relaciones sociales, promoviendo una especie de crisis generalizada de sentido en la sociedad. Una de las causas de dicha crisis tiene sus raíces en la tendencia a la homogeneización o incluso en la amenaza de la desaparición de las identidades locales, regionales o nacionales desde la imposición de modelos únicos de interpretación del mundo, en contextos donde crece una gran variedad de expresiones y formas de la alteridad.

Diversos autores exponen la importancia del tema en el mundo globalizado, y cómo este fenómeno homogeneizante refleja multiplicidad de identidades propias de la modernidad, en cuya dinámica homogeneizante se expanden y florecen viejas y nuevas construcciones de sentido, algunas de ellas resistentes a su lógica hegemónica (Rojas, 2000, p. 11).

En consecuencia, el ideal de comunidad y nación son producto del reconocimiento social, político o jurídico de diferentes formas de diversidad que han sido tradicionalmente discriminadas y excluidas. Al respecto, Rojas (2000, pp. 11-12), parafrasea a Guerrero (1999, p. 9), cuando afirma:

“La diversidad no sólo es la comprobación de la existencia de un gran número de grupos humanos social y culturalmente diversos, la diversidad es también – una respuesta política a los imaginarios construidos desde el poder que inculcan, especialmente en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogeneizantes, totalizadoras y universalizantes que buscan ser mostradas como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro; en realidad de lo que se trata es que entendamos que la verdadera riqueza de nuestras sociedades y la garantía de su futuro, está en la variedad, en la pluralidad, en la multiplicidad y la diferencia -”.

En este marco, la escuela actual debe ofrecer alternativas formativas a los diversos grupos sobre los principios de interculturalidad, especialmente en la primera infancia, como ciclo

vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se forman las identidades, en tanto la escuela se constituye en el espacio donde se pueden nutrir las interacciones dialógicas entre grupos sociales desde visiones dinámicas de la cultura.

Conceptualización de la diversidad cultural en educación

Los primeros estudios que incorporan el tratamiento de la diversidad (desde 1882 hasta 1915) se originan a partir de la creación de la Asociación para el Estudio de la Vida e Historia del Negro en Chicago. Este hecho tuvo una enorme incidencia en la sociedad norteamericana y en el desarrollo de propuestas dirigidas a intervenir la práctica educativa.

En tal sentido, la diversidad cultural como objeto de estudio en educación es relativamente reciente y sólo se consolida en términos de educación multicultural (como se denomina en el mundo anglosajón) en la década de los 70, con la publicación de la *Guía Curricular para la Educación Multiétnica* (1976) que se convierte en el eje principal de numerosos estudios científicos. En este contexto, dos movimientos desarrollaron la producción científica en torno a la comprensión interracial.

Por un lado, *The early ethnic studies*, que se ocupó del estudio de la cultura afroamericana y, por otro, el grupo *Intergroup education*, dedicado al análisis de las relaciones, historia y cultura de los grupos étnicos (Banks, 1996). Estos movimientos impulsaron, por una parte, estudios orientados a la disminución de las diferencias raciales determinadas por las relaciones con la cultura dominante y, posteriormente, se dirigieron a la búsqueda de posibilidades de cambio del sistema educativo desde la idea de una escuela equitativa. A su vez, las investigaciones también se enfocaron en el análisis de la discriminación social en la escuela a partir de estudios sobre el impacto curricular de aspectos como género, raza, clase, discriminación, exclusión e inclusión social.

En Europa la educación intercultural (término que se utiliza en esta región) surgió a partir del fenómeno de la migración en 1966, vinculado principalmente con el estudio de la edu-

cación de los niños emigrantes. Posteriormente tuvo un auge en la década de los 80, dada la preocupación de la Comunidad Económica Europea por los problemas de escolarización relacionados con la inmigración. Más adelante, el concepto se popularizó por la fuerte incidencia de organizaciones como la UNESCO y el Consejo de Europa, con su interés por impulsar una perspectiva internacional de la educación que evitara la desaparición de las identidades plurales (López, 2002).

Desde entonces la diversidad en educación ha sido conceptualizada a partir de diferentes perspectivas. De acuerdo con Ytarte (2002, p. 98), las diferencias entre los discursos sobre las nociones de educación multicultural e intercultural se han centrado en posturas como:

1. La multicultural referida a una situación de hecho, y la intercultura a una estrategia de acción. Aquí el discurso multicultural acentúa el valor de las diferencias culturales, mientras que lo intercultural privilegia el principio de semejanza y la noción de igualdad.
2. La dimensión intercultural incluye las relaciones de poder y las dinámicas de exclusión que se establecen en la sociedad. Este discurso se relaciona con las prácticas de educación antirracista.

3. El concepto de multiculturalidad se asume como desarrollo de la identidad individual y potenciador de competencias sociales en una realidad diversa.
4. El significado de dichos conceptos se basa en las relaciones que se establecen entre culturas y al interior de las sociedades.
5. La multiculturalidad se entiende como concepto limitado, en cuanto no implica la comunicación y el intercambio cultural, mientras que, por otra parte, la interculturalidad involucra una noción más dinámica de la cultura que propende por el intercambio y mutuo enriquecimiento de los grupos sociales.

A pesar de la ambigüedad que ha caracterizado el campo de la diversidad en educación, los estudios recientes se inclinan mayoritariamente en favor del término de “Educación intercultural”, en cuanto este involucra un potencial transformador que, desde la pedagogía, podría permitir ir más allá del mero reconocimiento de las culturas, para establecer una relación dialógica y equitativa entre las mismas. En este sentido, López (2002, pp. 31, 32), afirma:

“Hablamos, pues, de educación multicultural, cuando nos encontramos ante procesos formativos en los que partici-



“El término etnoeducación es reconocido oficialmente hasta la constitución de 1991 y, desde entonces, es acogido como respuesta a la necesidad de reconocimiento de los grupos sociales históricamente marginados”

pan miembros con una diversidad cultural manifiesta, y en relación a los cuales, existen distintos niveles de aceptación, comprensión y compromiso, que responden a premisas filosóficas y socio-políticas diferentes. Consideramos, por tanto, que el término de “educación multicultural” hace referencia a uno de los rasgos que definen al contexto en que esta educación se lleva a cabo, pero poco o nada dice de los rasgos y condiciones que definen a dicho proceso [...] La interculturalidad, sin embargo, representa una clara demarcación de la mera multiculturalidad, por cuanto penetra en la esencia misma del proceso educativo en una determinada dirección. Como superación del multiculturalismo se está potenciando en todos nuestros ámbitos escolares y sociales, el concepto de interculturalidad (interculturalismo), para explicar que es necesario ir más allá de la aceptación evidente de la existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria”.

Así, a diferencia de la multiculturalidad, entendida en términos de relativismo cultural, en el que las culturas se conciben separadas porque se refieren de forma descriptiva a la existencia de grupos culturales divididos y opuestos que conviven en un mismo espacio sin una interrelación equitativa; la interculturalidad indica la existencia de relaciones complejas que involucran el desarrollo de interacciones, que más allá de incluir el reconocimiento del “otro”, impulsen procesos de intercambio social, político, educativo y comunicativo mediados por prácticas y acciones particulares.

Ahora bien, los avances en el estudio de la diversidad cultural en educación y la transformación discursiva de su conceptualización a nivel global, incidieron en el contexto colombiano desde las décadas de los 70 y 80 con la llegada de la *etnoeducación*. Este concepto surge de la necesidad de cons-

truir una sociedad más inclusiva, abierta a la diversidad y a sus variados sentidos en una cultura pluralista, por cuanto es el resultado de un proceso precedido por un largo período de evangelización de las poblaciones indígenas y por una serie de confrontaciones políticas y culturales entre el Estado y los grupos étnicos desde el siglo XVI hasta finales del siglo XX.

La historia de la educación para la diversidad se originó en el marco del movimiento social indígena, abarcando posteriormente a las comunidades afrocolombianas. El término etnoeducación es reconocido oficialmente hasta la constitución de 1991 y, desde entonces, es acogido como respuesta a la necesidad de reconocimiento de los grupos sociales históricamente marginados desde los imaginarios construidos por el poder dominante, que tradicionalmente ha legitimado un sentido único y una única forma de percibir, comprender y relacionarse con el mundo.

“La etnoeducación se inserta en un proceso social complejo en el que se manifiesta el conflicto entre las viejas formas de interpretar la realidad y aquellas que pugnan por construir nuevos imaginarios, nuevas formas de entender su condición de pluralidad que den cabida a los diferentes actores sociales que luchan por su reconocimiento y por la construcción de un nuevo sentido para la sociedad” (Rojas, 2000, p. 7).

Esta lucha por el reconocimiento y por el sentido de la identidad de un colectivo que caracteriza a la diversidad, es el espacio en el cual surge la etnoeducación.

“La etnoeducación surge como respuesta al modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y del Estado, impartida en zonas indígenas a lo largo de la historia y que ha tenido como consecuencia fuertes procesos de aculturación entre la población de la mayoría de los más de ochenta pueblos indígenas que habitan el país” (Rojas, 2000, p. 5).

“ La problemática de la educación para la diversidad en la escuela y los modelos educativos actuales, ha estado influenciada por las constantes tensiones que se han presentado debido a las diferentes formas de nominación de la alteridad”

Aunque existen diversas conceptualizaciones, ésta se concibe principalmente como un espacio de construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva intercultural, en la que se comparten voces que contribuyen a la auto-identificación, recreación y reflexión sobre las diversas formas de conocer e interpretar el mundo (Triviño, 1998, citado en Rojas, 2000).

A pesar de los avances en el estudio de la diversidad en contextos educativos y sus transformaciones discursivas, en Colombia la idea de la *diferencia* ha estado ligada históricamente al concepto de raza como resultado de la colonización. Un concepto que da forma a jerarquías sociales que han permitido “naturalizar” un orden social de dominación en la dinámica constitutiva del proceso de la modernidad (Quijano, 2000, citado en Ytarte, 2002). Este hecho ha marcado las representaciones acerca de las minorías como poblaciones subordinadas con características culturales particulares y diferentes de las que hacen parte de los sectores dominantes. La multiculturalidad aquí aparece como una noción ligada a la dimensión étnica.

“La expresión actual de la multiculturalidad se halla restringida o marcada por lo étnico (multiculturalidad etnizada), a la vez que lo étnico corresponde a una concepción definida por la pervivencia de tradiciones y costumbres que se sostienen imperturbadas e imperturbables en el tiempo en el que lo indígena se constituye como paradigma (etnicidad indigenizada)” (Rojas y Castillo, 2007).

El discurso de la interculturalidad en Colombia, empieza a constituirse limitadamente sólo hasta la década de los 90 con la influencia de los estudios en el campo educativo en América Latina, y se ha conceptualizado principalmente como un proceso social representado en la expresión de la diversidad, como interacción dialógica entre todos los grupos sociales cuya lucha es el reconocimiento.

La noción ha promovido el desarrollo de proyectos educativos como la educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB), etnoeducación, educación propia, Cátedra de estudios afrocolombianos, entre otros. Estos proyectos suponen una representación de lo intercultural como una relación curricular entre conocimientos de culturas indígenas y aquellos que son “desconocidos o ajenos”, en los que las culturas aborígenes se encuentran en condiciones de aislamiento (Rojas y Castillo, 2007).

En términos generales, Rojas y Castillo (2007), establecen que la interculturalidad ha estado ligada a la idea de diálogo entre culturas y saberes, sin embargo, este proceso ha sido traducido en una forma de complementar los saberes universales sin cuestionar las lógicas de representación en que se inscriben las culturas y los saberes de las comunidades minoritarias, lo cual ha generado la reproducción de las políticas de representación dominantes y una interculturalidad igualmente etnizada.

Representaciones de la diversidad en la escuela y la formación docente para la primera infancia

En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar “sobre la diversidad”, “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero no el de poder “conversar con el otro” y, mucho menos, el de dejar que los “otros conversen entre ellos mismos”. (Skliar: 2008, p. 3)

La problemática de la educación para la diversidad en la escuela y los modelos educativos actuales, ha estado influenciada por las constantes tensiones que se han presentado debido a las diferentes formas de nominación de la alteridad. El término “diversidad” ha sido objeto de fuertes controversias que han dado lugar a varios tipos de discursos que indiscutiblemente

han tenido un impacto en los sistemas educativos y particularmente en el lenguaje escolar.

Las tensiones mencionadas han tenido implicaciones que se reflejan en procesos educativos violentos o excluyentes y visiones folklóricas y relativistas que invitan a pensar en nuevas formas de representación y educación para la diferencia. Tal como lo proponen Duschatzky y Skliar (2000), se han evidenciado particularmente tres versiones de la diversidad en el pensamiento moderno: a) El otro como fuente de todo mal, b) El otro como sujeto pleno de un grupo cultural y c) El otro como alguien a ser tolerado.

La alteridad vista como la fuente de todo mal se constituyó en el modo predominante de relación social durante el siglo XX. En tanto este fue uno de los siglos más violentos y mortíferos de la historia, la alteridad se evidencia como una forma de representación de la negación de los conflictos culturales, con el fin de regular y controlar la mirada de aquellos que representan o definen quiénes y cómo son los otros.

En esta representación se establece una lógica binaria, con la intención de visibilizar o invisibilizar al otro a partir de denominaciones que implican un componente negativo, lo cual promueve formas de narración de la diversidad, influenciadas por la búsqueda de eufemismos o denominaciones no neutras que buscan desligar las marcas identitarias, depositando en los otros estereotipos sociales.

A su vez, ha coexistido una segunda concepción acerca de la diversidad, más ligada a la representación de comunidades homogéneas fundadas en patrones culturales y con identidades plenas. La diversidad aquí es una categoría ontológica, un objeto epistemológico que supone el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales preestablecidas (Duschatzky y Skliar, 2000).

Desde esta perspectiva, se busca defender la importancia de las sociedades plurales y democráticas por medio de representaciones radicales de culturas totalizadas que terminan alimentando un discurso homogeneizante. El multiculturalismo entonces se convierte en una manera elegante de confesar la brutalidad colonial y la falta de respuesta a la violencia y la exclusión en la modernidad (Zizek, 1998, citado en Duschatzky y Skliar, 2000).

Por último, los autores mencionan una tercera forma de representación que nutre la idea de la tolerancia en el discurso posmoderno, la cual resalta la diferencia y a su vez rechaza la conducta antisocial y opresiva. Dicha representación de la diversidad no permite examinar las culturas críticamente en contextos concretos y, por tanto, impide establecer un vínculo social, que aunque de naturaleza conflictiva, implica una responsabilidad ética y política.

En lo que se refiere a la educación para la primera infancia, el estudio de la diversidad cultural en contextos urbanos es un objetivo primordial, puesto que se evidencia la necesidad de respuestas formativas que logren atender las necesidades de niñas y niños pertenecientes a grupos minoritarios. En estos contextos se encuentran niños inmigrantes y otros nacidos en la ciudad que provienen de comunidades indígenas. Estos niños enfrentan dificultades debido a las tensiones entre la cultura dominante y la minoritaria, así como presiones derivadas de actos violentos, racistas y discriminatorios en contextos excluyentes. Delgadillo et al (2011, pp. 11, 12) ilustran la complejidad de la problemática:

“Cada pueblo originario entra en una dinámica de tensión entre lo propio y las prácticas culturales urbanas, que vivida en la primera infancia, implica la socialización bajo otros patrones de crianza diferentes a los de la propia ancestralidad, el cambio de lengua materna originaria por el español, una dieta diferente a la de las prácticas alimentarias tradicionales y la construcción de una identidad híbrida y subalternizada frente al origen de la propia familia. A esta circunstancia se agrega el que en la mayoría de los escenarios de formación de la infancia, los contenidos curriculares no desarrollan lineamientos diferenciales y menos interculturales, y su organización por competencias, estandariza aún más la pertinencia cultural, de enseñabilidad y la diversidad de formas de aprendizaje, convirtiéndose estos establecimientos en dispositivos de reproducción de la discriminación”.

La etapa de formación de los niños y niñas de cero a seis años es un ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional, y debe involucrar procesos formativos que favorezcan el desarrollo de interacciones sociales y la articulación de sus intereses, necesidades y particularidades a la escuela. Esto implica alejar-

se de las formas de nombrar y conceptualizar la interculturalidad que han sido tradicionales desde las culturas dominantes, y acercarse más al análisis de las representaciones de la interculturalidad desde los discursos de los grupos étnicos.

Uno de los desafíos de la educación actual para la primera infancia es la formación docente desde y para la diversidad, pues los maestros se enfrentan diariamente a la necesidad de encontrar alternativas de formación que consoliden propuestas pedagógicas, no sólo para el reconocimiento de las minorías, sino para el establecimiento de interacciones dialógicas que den sentido a la diversidad en el aula.

Los discursos y las racionalidades frente a la diferencia que tradicionalmente han coexistido en los espacios y las políticas educativas, han influido en las perspectivas alrededor de la formación y el diseño de programas y modelos pedagógicos que evidencian determinadas posiciones frente a la cultura.

En este sentido, López (2002) evidencia dicha problemática al establecer que las tradiciones técnico-positivista, interpretativo-hermenéutica y crítico-emancipatoria, han condicionado el rol de los profesores frente a la diversidad cultural.

En el marco de la tradición técnicopositivista, la realidad cultural se presenta desde una visión fragmentada en la que las culturas aparecen desconectadas entre sí y se abordan aisladamente. Aquí prevalece un modelo cultural determinado como universal que justifica la dominación de unas culturas sobre otras; la educación se asume como un proceso que garantiza la permanencia y asimilación de la cultura dominante en la escuela, como sistema social que legitima la reproducción de la superioridad de una cultura ante la otra. Desde esta perspectiva, la cultura es esencialista y estática, en la medida en que rechaza la pluralidad como fenómeno que amenaza la estabilidad y sólo promueve la tolerancia entre culturas separadas.

Bajo esta mirada, el currículum es de carácter etnocéntrico y surge como representación de la cultura hegemónica, por cuanto es diseñado a partir de saberes y valores aceptados desde los grupos dominantes. La enseñanza, por su parte, se constituye en una actividad predecible en la que se controlan las conductas para evitar el conflicto, y los roles de docentes y estudiantes se rigen por los intereses de las mayorías en un

orden jerarquizado. A su vez, la formación del profesorado se basa en lo comportamental con énfasis en el desarrollo de la actuación o competencia.

Estos hechos generan formas de violencia en la escuela que promueven la marginación y la pérdida de la identidad de los niños minoritarios, mientras que los maestros hacen esfuerzos por trasladar las propuestas curriculares de carácter homogéneo a la práctica, con el fin de mantener el orden establecido.

Desde la tradición interpretativo-hermenéutica, la escuela se compromete con el cambio de significados subjetivos y con el establecimiento de relaciones más positivas entre individuos, en tanto la realidad está mediada por los significados que individuos y grupos otorgan a los hechos. Aquí se asume la escuela como el espacio que posibilita la comunicación intercultural y el respeto por la diferencia, a partir de la tolerancia y, por otra parte, la educación se consolida como un proceso de intercambios que favorece el respeto y la comunicación.

En esta misma línea, las propuestas curriculares se producen desde la práctica, porque es el lugar donde surge la cultura y se intercambian significados e interpretaciones. La cultura es dinámica y dependiente de interpretaciones personales y, por tal motivo, el rol del profesor es activo y se adapta a situaciones cambiantes en procesos de interacción en los que se adapta el currículum a las singularidades de los alumnos.

Por su parte, la formación de los docentes se configura desde un discurso humanista en el que se pretende articular la teoría y la práctica, al tiempo que busca reducir los prejuicios culturales. Aquí López (2002), resalta que dicha formación sigue estando caracterizada por lo monocultural, pues no es generalizada y se dirige a grupos particulares; agrega que desde esta tradición no se consideran factores sociales, políticos y económicos que intervienen en las interacciones entre los individuos, desconociendo el contexto en que éstas se producen y su influencia en la configuración de las interpretaciones. En este sentido, la diversidad no puede centrarse únicamente en las construcciones subjetivas sin modificar las condiciones reales de la vida social.

Por último, en la tradición socio-crítica se asume que las estructuras dominantes y los sistemas de poder reproducen las



situaciones de desigualdad de los grupos culturales y, sobre esa base, la cultura debe ser abordada en articulación con los sistemas con los que interactúa. Este es un ideal por alcanzar en los contextos educativos, ya que la escuela está llamada a adoptar modelos menos violentos que realmente produzcan un cambio a nivel político, económico y social. En este punto, propone integrar la diversidad cultural a los currículos por medio de procesos de deliberación y corresponsabilidad comunitaria como procesos en los que el docente tiene un rol vital como transformador social. A este respecto López (2002, p. 97) afirma que:

“Educar para la diversidad cultural desde la perspectiva crítica, es educar para el cambio social y estructural que nos conducen a tomar conciencia de las interacciones que mantenemos con los demás y las condiciones en que éstas se producen. Este conocimiento impulsa la reciprocidad y favorece los intercambios, haciendo posible los acuerdos políticos y axiológicos necesarios para garantizar mayores cotas de libertad, igualdad y justicia social. Pero estos acuerdos requieren de una reflexión crítica que para Bolívar (1992) es ante todo una reflexión discursiva que incorpora criterios ético-morales y que permite analizar la práctica y fines educativos, las actividades que pueden contribuir a satisfacer las necesidades y propósitos humanos de justicia-equidad”.

De esta manera, la formación de los profesores está basada en el desarrollo de procesos de indagación crítica y cooperativa del fenómeno multicultural. Sin embargo, en este modelo no hay cabida para la postura intercultural, pues aquí se resaltan más las diferencias que las compatibilidades y se promueve un concepto de cultura que continúa siendo cerrado y estático, puesto que se deja de lado la diversidad interna de cada grupo y la interrelación entre culturas.

Además de las posturas descritas, López (2002) menciona una cuarta tendencia que parece estar surgiendo actualmente, la cual involucra una visión más compleja y sistémico-global de la cultura. Ésta se centra en el humanismo como enfoque ligado a factores cognitivos y sociopolíticos, en donde lo multicultural está ligado a la parte más interna del ser humano.

La formación de maestros se caracteriza, bajo esta perspectiva, por la maduración del docente como persona y como experto en relaciones interpersonales, en el marco de una comunicación didáctica:

“En este caso, estaríamos planteando la posibilidad de situar la búsqueda de nuevas formas para el entendimiento mutuo en escenarios que van más allá del marco cultural y que se nos sitúan en esa identidad profunda, no aprendida, común y transcultural, que está mas allá del yo socializado” (López, 2002, p. 100).

“Es posible afirmar que en Colombia, especialmente en las zonas urbanas, se evidencia la necesidad de una formación docente más profunda sobre el sentido y el valor práctico de la diversidad”

En este marco, la educación se asume como en un proceso en el que lo personal y lo socio-local se proyecta en lo global y viceversa, donde la escuela se constituye en el espacio para la transformación social y la justicia social desde el establecimiento de acuerdos y el entendimiento mutuo en procesos dialógicos, críticos y de auto-observación:

“La interculturalidad se consigue no sólo cambiando las estructuras, sino a los individuos, compatibilizando su conciencia crítica y su capacidad de autoobservación para acceder a esa identidad más profunda que le aproxima al resto de la humanidad con su participación social y comunitaria” (López, 2002, p. 102).

Tomando dichas tendencias como base, es posible afirmar que en Colombia, especialmente en las zonas urbanas, se evidencia la necesidad de una formación docente más profunda

sobre el sentido y el valor práctico de la diversidad, para enfrentar el fracaso y los conflictos socio-afectivos de los niños y niñas de grupos minoritarios.

El lenguaje como alternativa de formación desde y para la diversidad

“Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer. Esta función del lenguaje permite concebirlo desde



una perspectiva distinta a la instrumental (transmisión de información entre personas) a una perspectiva de interacción dialógica [...] el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él [...] empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas". (Mercer, 2000, p. 20).

El lenguaje es una de las características fundamentales del género humano y tiene un papel fundamental en la apropiación de la cultura y la incorporación de los individuos en la sociedad; por tanto, se constituye en un elemento esencial de los procesos formativos en contextos de diversidad cultural. A través del lenguaje las niñas y niños potencian habilidades cognitivas y sociales que les permiten construir sus propias identidades, en cuanto éstas se desarrollan en las relaciones dialógicas que se establecen en la escuela.

La relación identidad y reconocimiento desde el lenguaje aquí se asume a partir de la posición de Taylor (1993, pp. 18-19):

"La identidad se crea dialógicamente, en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás. Por tanto, es falsa la dicotomía que plantean algunos teóricos de la política, entre los individuos atomistas y los individuos socialmente conformados. Si la identidad humana se crea y se constituye dialógicamente, entonces el reconocimiento público de nuestra identidad requiere una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos. Una sociedad que reconozca la identidad individual será una sociedad deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo".

Para Taylor (1993), la identidad se moldea por el reconocimiento como necesidad humana vital que surge de las diferentes formas de expresión de los lenguajes humanos.

"El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente, atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás" (Taylor, 1993, p. 55).

El lenguaje como facultad humana permite entonces representar la realidad a partir de una diversidad de símbolos y signos lingüísticos; a su vez, implica el desarrollo de procesos ligados al pensamiento y la acción como elementos determinantes en la enseñanza y el aprendizaje.

El concepto de *facultad* se entiende en referencia a la acción, dado que ésta evidencia la capacidad que se tiene para un conocimiento en un contexto dado, siendo éste un espacio vital que permite propiciar o restringir el ejercicio de las capacidades humanas. Dicho de mejor manera:

"Todo conocimiento implica una ardua elaboración de conceptos, relaciones y explicaciones. Estos procesos son el resultado pertinente del despliegue de la naturaleza humana, entendida como la potencia pasiva que direcciona las construcciones cognitivas, las jerarquías en los niveles de conocimiento y las complejidades en las diversas formas de actuación" (Torres, 2002, p. 30).

El lenguaje a su vez está ligado al pensamiento desde el concepto de competencia, en el que el lenguaje se constituye como una propiedad humana con origen en la razón (el lenguaje como expresión del pensamiento):

"Sin lenguaje simplemente no habría concepto alguno ni, por tanto, objeto alguno: no existe propiamente un mundo ya dado con independencia del conocimiento y del lenguaje [...] la lingüística atravesía, por tanto, al ser humano y al mundo, y en este sentido el lenguaje no sólo separa y contrapone, sino que también los une o mejor, los reúne: y así del mundo que se refleja en el hombre, nace entre ambos la lengua que vincula al hombre con el mundo y que fecunda a éste por aquél. Hombre y mundo se dan, pues, en el interior de un diálogo que los constituye" (Garagalza, 2003, p. 6).

Así entonces, es en el lenguaje donde los niños construyen su realidad y se relacionan con el mundo:

“La competencia es un efecto de la experiencia social, de las necesidades y de las motivaciones; e integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, con su interrelación con otros códigos. De manera que, si existe la realidad y el lenguaje se refiere a ella, también existe la comunicación y el lenguaje pasa a través de ella” (Bustamante, 2003, p. 122).

En esta medida, el lenguaje tiene una doble perspectiva: individual y social. A partir del lenguaje los niños se constituyen como seres individuales con características concretas, y en sus interacciones conocen y construyen la realidad. Esta particularidad del lenguaje lo constituye en una práctica sociocultural vital para la formación desde y para la diversidad, porque es allí donde se construyen los significados acerca de la cultura:

“En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (MEN, 2003, p. 19).

Siguiendo a Halliday (1982), el lenguaje es un hecho social y surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados y significantes. Partiendo de esa base,

la cultura es una construcción semiótica que: “se transmite al niño primero y antes que nada mediante el lenguaje, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias socializadoras claves de la familia, el grupo de iguales y la escuela” (Halliday, 1982, p. 163).

Por otra parte, en el contexto de la diversidad en educación, el lenguaje, asumido como práctica sociocultural, a su vez brinda la posibilidad de estudiar los lugares en los que se producen y reproducen las jerarquías sociales y sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura (Van Dijk, 2004). De esta manera, toda reflexión sobre la diversidad ha de contemplar las formas en que se nombra y se caracteriza la diferencia, puesto que en esas construcciones de sentidos y significados determinamos su valor social y establecemos determinadas interacciones.

Vale la pena entonces pensar también en el estudio social del discurso como una alternativa para establecer diferencias epistémicas entre comunidades y las representaciones que éstas tienen de la cultura y su incidencia en la constitución de la realidad educativa.

“Esa es la razón de que nos hayamos centrado en la palabra. Y en cómo la palabra, en tanto que modela un lenguaje sobre los “otros”, tiene como efecto la construcción de una práctica educativa específica sobre ellos. De algún modo, la pedagogía actualiza los elementos culturales de su “época” y los transforma en contenidos educativos. Aunque no inventa la cultura, la moldea para hacerla comprensible a aquellos que deben aprenderla. En efecto, el lenguaje construye y estructura una determinada forma de entender lo que la cultura y la diversidad significan, y da contenido a las formas de sociedad que ella representa” (Ytarte, 2002, p. 253).

Referencias

- Bustamante, G. (2003). Las competencias en la educación colombiana. *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Alejandría.
- Delgadillo, I. et al. (2011). *Tendiendo puentes entre culturas. Recuperación de una experiencia de formación de maestros y maestras de jardines infantiles indígenas de Bogotá*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, año IV, No. 7.
- Garagalza, L. (2003). Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 48(1). Obtenido desde www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/48237248.pdf.
- Halliday, M. (1982). *Interpretación social del lenguaje y del significado*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- MEN. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Obtenido desde <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandares-Lenguaje2003.pdf>
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, A. (2000). *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Universidad del Cauca. Colombia: Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007, Mayo-Agosto). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia, ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y pedagogía*, Vol. XIX. No. 48.
- Skliar, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? Construyendo una escuela inclusiva. Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar*. Obtenido desde [www.salesianoslitoral.org.ar/files/sei/2008](http://salesianoslitoral.org.ar/files/sei/2008)
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, E. (2001). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Tomo I, pp. 24, 25. Bogotá: Alejandría.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*. Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ytarte, R. (2002). *Ánalisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Obtenido desde <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf>



Entrevista



“Esto es lo fuerte, lo potente y lo revolucionario que tiene la Estrategia De Cero a Siempre”, afirma Constanza Alarcón, Coordinadora de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia adscrita a la Presidencia de la República, al referirse a la intersectorialidad que la estrategia promueve

Por: Ángela María Acosta Niño

Con tres pregrados en Psicología, Psicopedagogía y Educación Especial, una especialización en Atención Integral en Salud Mental y una amplia experiencia en Primera Infancia, Constanza Liliana Alarcón, hoy Coordinadora de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia de la Presidencia de la República, promueve la Estrategia de Atención Integral para la Primera Infancia, denominada “De Cero a Siempre”. En entrevista con Magisterio, Constanza habla del origen, desarrollo y avances de la Política Integral de Primera Infancia desde su experiencia en la docencia.

Ángela María Acosta Niño: ¿Cuál ha sido su experiencia como docente y en qué momento empieza su vínculo con la primera infancia?

Constanza Liliana Alarcón: Toda la vida he estado vinculada al tema de Primera Infancia. Mi primer trabajo fue en una ONG donde participé en el diseño de un programa para niños en condición de discapacidad desde su nacimiento hasta los ocho años de edad. Desde ahí empezó la inquietud por los temas de discapacidad con enfoques diferenciales.

Al poco tiempo, incursioné en el mundo universitario, no sólo desde el trabajo directo con niños en condición de discapacidad, sino desde la docencia, el diseño y la dirección de programas educativos. Llevo 17 años en docencia universitaria, formando profesionales en los campos de desarrollo infantil, psicología evolutiva y desarrollo personal.

Por otro lado, lideré varios procesos de acreditación universitaria, como las primeras pruebas de Educación Superior ECAES, un ejercicio duro y fuerte porque fue la incursión a un escenario no solamente de mucha riqueza teórica, sino también de condiciones donde confluyen muchos intereses, particularidades y cosmovisiones que dificultaban avanzar en propuestas de políticas públicas y en posturas de país.

Por último, ingresé a la parte administrativa de la educación como Coordinadora Académica en algunas facultades de educación, Asistente de la Vicerrectoría Académica en la Fundación Universitaria Monserrate y Decana de la Facultad de Educación, después de Eloísa Vasco, en la Institución Universitaria Iberoamericana.

A.M.A.N.: ¿Cómo fue su experiencia en el sector público y cómo desde este sector contribuyó a la Política Integral de Primera Infancia?

C.L.A.: Despues de estar en varias ONG y en el Departamento de Adopciones en Primera Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) manejando programas de protección para Primera Infancia en situación de vulnerabilidad, abuso, maltrato y abandono, empezo la inquietud por dar el paso entre Atención Directa y puestas de Política Pública, al trabajar con Educación Inicial desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), donde tuvimos la posibilidad de diseñar e implementar una propuesta de fortalecimiento temático de Primera Infancia e institucional de los jardines infantiles privados y de aquellos que hacían parte del DABS –Departamento Administrativo de Bienestar Social- en Bogotá, hoy denominado Secretaría de Integración Social.

Ese fue el preámbulo para incursionar en la Gestión Pública, cuando ingreso al Distrito en 2007 y el DABS pasa a ser Secretaría de Integración Social. Allí, designada como Subdirectora para la Infancia, me dediqué de lleno al sector público y a la política pública a través del diseño, implementación y monitoreo de la misma. Pero el hecho más importante en el mejoramiento de la calidad a la atención a la Primera Infancia, sucedió en 2004, cuando un Proyecto de Acuerdo del Concejo de Bogotá obligó a las entidades correspondientes a ocuparse fuertemente en este tema, que la ciudad ya venía trabajando desde 1999. A partir de allí, damos un salto a la actualidad al revisar los estándares de calidad, la formación de maestros y a fijarnos en un mundo que en ese momento era olvidado por el sector educativo.

A.M.A.N.: ¿Cuál fue el panorama de la niñez en Colombia que ustedes encontraron y que posteriormente dio origen a la política de Primera Infancia en el país?

C.L.A.: Desde el punto de vista de oportunidad y siendo optimista con lo que se está dando actualmente, la política de Primera Infancia ha sido construida desde dos mundos totalmente distintos y trabajados de manera aislada.

El primero, es aquel que surge desde el sector social en todo el país, donde se atendían las necesidades particulares de Primera

Infancia en movimientos que tienen su origen en lo comunitario, a través de hogares comunitarios o guarderías, donde se cuidaba al niño pensando en lo nutricional y el cuidado, de acuerdo al Código del Menor, pues no existía la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ni el Código de Infancia y Adolescencia.

Entonces, en ese momento, la tendencia que existía a nivel mundial estaba enfocada en la creación y reglamentación de todo este esquema, formalización de programas, realización de inversiones, y a elevarlo a programas de gobierno. Desde el nivel nacional lo asumió el ICBF y desde Bogotá lo asumió el DABS, que jugó un papel fundamental porque fue la primera entidad de todo el país que empezó a pensar el tránsito de modelos: de miradas asistencialistas, a fijarse en temas de calidad, de formación, de política pública y de integralidad, para posteriormente crear lo que se denomina Atención Integral. Ejercicio que vino desde finales de la década de los noventa. Por eso creo que la gran preocupación de hoy es que el paso que está dando el Distrito en temas de Primera Infancia, no es a tres, ni a cuatro años atrás, sino a una década de trabajo.

El segundo, surge gracias a la realización de tres eventos nacionales e internacionales que desde 2002 marcaron un hito en la política pública de Primera Infancia. El primero fue una movilización sin precedentes en el país, que con el apoyo de la sociedad civil, el ICBF y el DABS, reunió a más de 2.000 personas. El segundo fue el inicio de eventos internacionales que desde 2003, y cada dos años, se realizan en el país gracias al apoyo de expertos internacionales, ayudando así a que sean reconocidos los procesos de Primera Infancia en el país. Y el tercer evento fue la gran movilización pedagógica o expedición pedagógica para los temas de Primera Infancia, que además de permitir el vínculo entre el sector educativo con las entidades y las organizaciones, creó el primer Conpes de Primera Infancia, el Conpes 119, que hoy tiene vigencia conceptual y una mirada amplia de los temas de Primera Infancia, pero que en la parte de Gestión, queda demasiado pobre y triste en relación con el panorama que establecía.

A.M.A.N.: ¿De qué manera el sector educativo se vinculó y contribuyó a la construcción de la política de Primera Infancia?

C.L.A.: El sector educativo se vinculó a la política de Primera Infancia, después de que se aprobara la Constitución de

1991, cuando además de promover la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), se moviliza y reglamenta la Ley 115 o Ley General de Educación, expedida en 1994, cuya aprobación fue un logro muy importante para nosotros porque estableció la enseñanza de Preescolar como grado obligatorio, incluyó el Derecho a la Educación para el grado Preescolar, reglamentó la Educación Formal, creó las bases para su atención, empezó a reconocer la existencia de una movilización, reivindicó la Educación como derecho y dignificó la labor del maestro.

Sin embargo, el fortalecimiento y aplicación de esta Ley sólo fueron posibles luego de que el sector educativo reconociera los avances que estaba haciendo el sector social con una política pública, con una ley estatutaria y con marcos de ley mucho más amplios en Primera Infancia. Es decir, desde el momento en que ambos sectores de Bogotá, como líder en estos temas, empezaron a debatir el tema de Primera Infancia, pero aún sin incluir los conceptos de Educación Inicial, que se debatieron durante doce años, hasta que nació el Código de Infancia y Adolescencia, pues éramos el penúltimo país en definir un marco normativo en América Latina coherente con la Convención.

Además, por primera vez en 2007 el Ministerio de Educación habló de Primera Infancia, lo cual es histórico, un año después crea la Unidad o Dirección de Primera Infancia, hoy vigente, aunque el reto era, y es, crear un Viceministerio de Primera Infancia. Pasos que establecieron la aplicación de la formación de niños de Primera Infancia desde el enfoque de Atención Integral.

A.M.A.N.: ¿De qué manera el sector social en Bogotá alimentó la Política de Primera Infancia?

C.L.A.: Bogotá ya tenía una trayectoria en esta materia desde hacía diez años, así que alimentó el debate para fortalecer la política que se estaba construyendo a nivel nacional. De manera que se empezaron a reglamentar las Modalidades de Atención, a construir el Plan de Atención Integral de Primera Infancia (PAIPI), y a organizar la operación y el marco de estándares de calidad de Educación Inicial que Bogotá ya había establecido y que aún hoy en día están vigentes; en la actualidad es la única ciudad del país con un control y sabe, por ejemplo, cuántos oferentes de Educación Inicial públicos

“ El Ministerio de Educación decidió formalizar el grado Preescolar y transformar el Decreto 2247, permitiendo crear lineamientos que establecieron la Primera Infancia desde la Atención Integral”

y privados existen en el país, conoce la estructura de asistencia técnica, de inspección y vigilancia, y conoce la formación de maestros. De este modo, y gracias también a una importantísima inversión del Ministerio de Educación, esta política se ha ido fortaleciendo hasta nuestros días.

A.M.A.N.: ¿Cómo el sector educativo empieza a dar las directrices de la Política de Primera Infancia no sólo para Bogotá, sino para todo el país?

C.L.A.: Luego de darse cuenta de que el sector social era mucho más grande y que desde hacía diez años venía desarrollando un proceso pedagógico en materia de familia, protección integral y Educación Inicial para la Primera Infancia, pero sin el acompañamiento del sector educativo, y de que su situación financiera era precaria, el Ministerio de Educación decidió formalizar el grado Preescolar y transformar el Decreto 2247, permitiendo crear lineamientos que establecieron la Primera Infancia desde la Atención Integral, logrando, por ejemplo, contratar 400.000 cupos en Primera Infancia. Sin embargo, en Bogotá, el Ministerio no contrató con el sector educativo, sino con la Secretaría de Integración Social porque a su juicio el sector educativo no iba en coherencia con las políticas y aún hoy sigue esta posición.

A.M.A.N.: ¿En qué momento todo este esquema educativo se convierte en política pública?

C.L.A.: Cuando fue visto como un tema de derechos y de desarrollo integral, por encima de las modalidades de atención y de los cupos, logró posicionarse como Política Pública, y no como programa, desde la Presidencia de la República, que la lidera bajo el nombre “De Cero a Siempre”, como un conjunto de acciones articuladas de planes, programas y proyectos que se desarrollan en los territorios y que busca materializar condiciones para que haya un Desarrollo Integral.

Entonces, cuando se cruzan ambos sectores se transforma el modelo porque no sucedió cuando estaban separados, ni como

lo venía trabajando Bogotá, con la ausencia del sector educativo, ni como lo desarrollaba el nivel nacional con un liderazgo fuerte pero que resintió mucho el esquema contrario, al desconocer gran parte de lo que habían hecho el sector social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual había trabajado con los programas de hogares infantiles, de hogares comunitarios y los jardines sociales, por eso más de uno debemos mil disculpas por haber desconocido este proceso. Actualmente estamos terminando una sistematización de la experiencia de lo que fue la construcción del proyecto educativo comunitario del ICBF.

A.M.A.N.: ¿Cómo nace la Comisión Intersectorial de Primera Infancia y cuál es la importancia de esta Comisión?

C.L.A.: Debido a la diversidad de sectores que influyen en la formación de Primera Infancia, como lo muestran los Objetivos del Milenio, en cuyas investigaciones se destaca que los principales indicadores que afectan a la población en Primera Infancia están asociados a la Gestión del sector salud, tuvimos que revolucionar el debate y crear una Comisión Intersectorial de Primera Infancia, que hoy está reglamentada por un Decreto que define dos funciones principales de la Presidencia: administrativa, en la que designa una persona del Alto Gobierno para que presida directamente esa Comisión Intersectorial, actualmente, por delegación del Presidente, es la Alta Consejera de Programas Especiales, y que esta persona deberá contar una Secretaría técnica de la Comisión Intersectorial, que se encargará de orientar, articular y apoyar la definición de la línea técnica de los seis sectores que la integran: Ministerio de Cultura, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación, Departamento Nacional de Planeación, ICBF y Departamento para la Prosperidad Social.

La segunda función que estableció el Decreto fue la de institucionalidad o gobernabilidad. En su momento pensamos que había sido un desacerto la poca institucionalidad que podía tener la política, sin embargo, mientras se diseñaba y se imple-

“ Esto es lo fuerte, lo potente y lo revolucionario que tiene la Estrategia “De Cero a Siempre”, establece una ruptura total, une más historias, marca un ejercicio y empieza a gestionarlo dentro de la lógica de política pública”

mentaba, era necesario ganar gobernabilidad, especialmente por la fuerza de poderes que la rodeaban; asociados a la atención a niños, al dinero, a los sindicatos y a las movilizaciones desde el sector social y el sector de Educación. Por eso, hoy Primera Infancia está dentro de los seis puntos más importantes para el Presidente, quien tiene por supuesto gobernabilidad, y quien hace seguimiento a los temas de Primera Infancia a través de un tablero de control para garantizar el cumplimiento de las metas, lo cual ha permitido que todos los sectores acudan.

Entonces Presidencia organiza el tema estructural a nivel nacional y define competencias para cada sector.

A.M.A.N.: ¿De qué manera cada sector participa en el Desarrollo del Niño y cuál es la importancia de la Estrategia de Atención Integral “De Cero a Siempre”?

C.L.A.: A través de la Ruta Integral de Atenciones, los actores claves convocados a nivel nacional y regional para el proceso, deben saber qué requiere el niño desde ese sector, esa es la pregunta fundamental para que no haya peleas entre sectores. De manera que el proceso del Desarrollo del Niño tenga en cuenta, además del Ciclo Vital, que está dentro de toda la lógica del Desarrollo Humano, el Desarrollo Integral. Por eso, preferimos trabajar desde la preconcepción hasta los seis años como Ciclo Integral.

Teniendo en cuenta qué queríamos dentro de la lógica del niño, se empezaron a repartir, unir y trasladar competencias y funciones entre los distintos sectores, de manera que cada uno encontrara su lugar. Esto es lo fuerte, lo potente y lo revolucionario que tiene la Estrategia “De Cero a Siempre”, establece una ruptura total, une más historias, marca un ejercicio y empieza a gestionarlo dentro de la lógica de política pública, entonces la idea con la que llegamos es: la ley ha definido autonomía de alcaldes y gobernadores, la ley ha definido que todo Municipio debe tener un Consejo de Política Social que promueva una política prioritaria y diferencial en temas de infancia y adolescencia.

Entonces hoy no va a haber un lineamiento por sector, por ejemplo, si el niño llega con un problema de desnutrición a una sala de desarrollo infantil de un hospital, es atendido desde todos los lineamientos.

A.M.A.N.: ¿De qué manera la política de Primera Infancia es ejecutada en las regiones, y cómo vincula al sector educativo?

C.L.A.: Hoy en día el Ministerio de Educación define las directrices de la Primera Infancia desde la Educación Inicial, mientras que el ICBF, que tiene presencia en los territorios, maneja los recursos y opera las modalidades de Educación Inicial en una clave de intersectorialidad.

Llegamos acá como resultado de un cruce que se da a nivel nacional al introducir la política que el sector social había venido trabajando, pero es el sector educativo el que posicionó el tema de Primera Infancia a través del Ministerio de Educación, no sólo al enunciarlo, sino al incluirlo en el Plan Decenal de Educación por cuenta de una creciente movilización que planteaba la necesidad de directrices de Primera Infancia. Aspectos que revolucionaron el tema.

A.M.A.N.: ¿De qué manera cada sector actúan las regiones?

C.L.A.: Desde hace cuatro años, funcionan las mesas intersectoriales o comités intersectoriales liderados por el sector educativo en los territorios, entonces, empezamos a hablar con alcaldes y gobernadores para que ellos convocaran a sus equipos intersectoriales y manejaran el tema de Primera Infancia con una mirada comprensiva desde todos los sectores.

A.M.A.N.: ¿Cómo se ejecuta la Estrategia de “Cero a Siempre” en Bogotá?

C.L.A.: Bogotá venía avanzando con un lineamiento pedagógico entre la Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Educación, pero el ICBF tenía sus lineamientos a través de



El Gobierno tiene absoluto convencimiento y ha tenido en cuenta todos los hallazgos que se han generado a nivel investigativo, sobre la importancia de invertir en Primera Infancia”

decretos con circular. Hoy en día la línea técnica es unificada. Entonces, por ejemplo, si vamos a trabajar atención primaria con programas comunitarios, con visitas domiciliarias, el sector de la Salud ya sabe a qué profesionales llamar, para el caso de los Centros de Desarrollo Infantil, ellos también saben que el lineamiento no es sólo pedagógico, sino de salud, de nutrición, de participación infantil, de formación de talento humano, en fin. De manera que lo importante es que donde esté el niño, haya una estructura para atenderlo desde todos los sectores.

A.M.A.N.: ¿Cómo se inserta el país en el ámbito internacional en materia de Primera Infancia?

C.L.A.: Colombia tiene compromisos internacionales, como el cumplimiento de los Objetivos del Milenio, también ha firmado bastantes acuerdos internacionales y está adscrito a varias convenciones, lo que permite que el tema de Primera Infancia sea de orden constitucional y, por lo tanto, posea unos mandatos que nos lleven a unir Primera Infancia con Educación Inicial, con el enfoque social y de protección; pero Primera Infancia no es solo eso. Por eso el cambio que hace la estrategia “De Cero a Siempre” es abordar el tema desde muchos lados, incluso hicimos una alerta más grande, que es la ausencia del sector de salud en la estrategia.

A.M.A.N.: ¿Cuáles son los avances de la Estrategia de Atención Integral “De Cero a Siempre”?

C.L.A.: Ahora el país tiene un marco de política pública, de línea técnica, atención integral dentro de la ruta y un marco de gestión territorial.

A través del ICBF, el año pasado atendimos a cerca de 730.000 niños de los 1.102 municipios del país, así como de las cuatro entidades territoriales; Barranquilla, Bogotá, Cali y Medellín, que recibieron y administraron los recursos otorgados. La atención estuvo acorde a los lineamientos de calidad estipulados:

un mejoramiento del talento humano, aplicación de la jornada de las ocho horas flexibles a las condiciones del territorio, no al sector, aplicación de requerimientos nutricionales del 70%, establecimiento de condiciones de infraestructura adecuadas, seguras e higiénico sanitarias y la aplicación de procesos de gestión de talento humano en los centros de formación del niño. Este año, terminamos la meta de 970.000 niños, pero es absolutamente claro que la estrategia le está llegando a la totalidad de la población. Hoy son más de un millón de niños que son atendidos en hogares comunitarios.

De acuerdo con lo dispuesto en el Plan de Desarrollo, para comienzos del 2014 estimamos atender un millón doscientos mil niños en dos de las modalidades que existen de Educación Inicial: Centros de Desarrollo Infantil y Modalidades Familiares. Pero estamos avanzando en la universalización de la atención en el mediano plazo.

Dentro del marco que definió la estrategia, estamos haciendo todas las mejoras en todas las modalidades del ICBF; hogares comunitarios tradicionales, hogares infantiles, hogares empresariales y los demás, que suman fácilmente otro millón de niños.

A.M.A.N.: ¿Cuál es la importancia de agenciar y posicionar una Política de Primera Infancia?

C.L.A.: El Gobierno tiene absoluto convencimiento y ha tenido en cuenta todos los hallazgos que se han generado a nivel investigativo, sobre la importancia de invertir en Primera Infancia, por las tasas de retorno económicas y sociales que se producen. Pues invertir en Primera Infancia disminuye en forma directamente proporcional la inversión, por ejemplo, en protección o reeducación en otras fases del ciclo vital asociadas a la delincuencia juvenil, al embarazo en adolescentes, al consumo de sustancias psicoactivas, situaciones que se ha demostrado están relacionadas con la carencia de alternativas y oportunidades en temas de Primera Infancia. Es decir que potencialmente, por la vía productiva, educativa, económica y

social, la tasa de retorno es amplia y el mejoramiento para la sociedad es evidente.

Por eso para nosotros un eje transversal en todo este marco de política, es la mirada diferencial y todo el eje de atenciones para diferentes grupos poblacionales, como los niños y niñas en condición de discapacidad, víctimas de conflicto armado, víctimas del desplazamiento, grupos étnicos, afros, palenqueros, entre otros.

A.M.A.N.: ¿Qué retos le quedan por cumplir en su cargo?

C.L.A.: En el corto plazo, primero dejar reglamentada y ordenada toda la línea técnica de la política. Esto requiere de un proceso de capacitación y sensibilización social en los territorios. Segundo, territorializar la estrategia, es decir, que cada territorio quede con la inquietud de que la atención tiene que ser integral y que los alcaldes empiecen a generar herramientas, estrategias, planes, programas intersectoriales para los temas de atención a Primera Infancia. Tercero, generar mecanismos de sostenibilidad que perduren en el tránsito de los gobiernos. Para esto, es necesario llevar a cabo alianzas público-privadas, fortalecer la sociedad civil y vincular y movilizar a otros actores, y cuarto, generar sistemas de monitoreo y de evaluación.

En el mediano plazo, lograr que con el concurso de los territorios, el nivel nacional pueda liderar un marco normativo que defina con claridad los temas y las obligaciones que debe

cumplir el país, así como hacer debates hasta de orden constitucional, relacionados con Primera Infancia para darle sostenibilidad al tema.

En el largo plazo, universalizar la cobertura de Atención a Primera Infancia, es decir, que Colombia proyecte esta política pública a unos ocho o diez años, de manera que podamos incluir a los más de 5.132.000 niños de Primera Infancia que hoy existen en el país.

A.M.A.N.: ¿Cuáles considera deberían ser las estrategias para seguir fortaleciendo la Política de Primera Infancia?

C.L.A.: El Gobierno Nacional debe asumir una postura que realmente oriente y permita espacios de discusión y debate sobre la normatividad, y aumentar la misma para atender a la población de tres, cuatro y cinco años de edad.

El nivel nacional debe fortalecer la definición de políticas, directrices y lineamientos, marcar líneas técnicas y definir parámetros que incluyan la formación, la cualificación del talento humano para una estrategia de atención a la Primera Infancia.

Después de un largo proceso de gestión, desde la docencia y el sector público, Constanza Alarcón, al lado del sector educativo, ha logrado transformar el tema de Primera Infancia en Política Pública a través de la Estrategia Nacional de Atención Integral “De Cero a Siempre”.





Revista Educación y ciudad

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

La revista Educación y Ciudad es una publicación educativa de carácter científico, cuyo público objeto es la comunidad científica de maestros y maestras investigadores en educación y pedagógica de la ciudad, el país y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificarla y al mismo tiempo promover, difundir y socializar el conocimiento educativo y pedagógico, que permita el mejoramiento de la calidad de la educación. En

cada edición desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. La revista tiene una periodicidad semestral. La revista nació en 1997 como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación y tiene como propósito fundamental difundir, entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, resultados de investigación, estudios y ensayos.

Objetivos:

- Divulgar y socializar la investigación e innovación educativa y pedagógica promovida por el IDEP en el ámbito distrital y la desarrollada en los escenarios nacional e internacional.
- Reconocer las acciones de investigación e innovación de maestros y maestras.
- Estimular la consolidación de la comunidad educativa y la comunidad académica.
- Promover el debate y el enriquecimiento de las políticas educativas.
- Promover la socialización de saberes y conocimientos en torno a los desafíos educativos de la ciudad.
- Divulgar los avances y resultados de los programas y proyectos que conforman el Plan Sectorial.

Características generales

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.

2. Es indispensable que incluya:

- a. Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo.

b. “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.

c. Fecha en la cual el texto se envía.

d. Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).

3. Las referencias (bibliografía), notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto.

4. La bibliografía deberá ajustarse a la siguiente estructura: Libros: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título y subtítulo. Ciudad: editorial y, si se mencionan, las páginas citadas.

Artículos en revistas: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título del artículo. Información sobre la publicación: nombre de la revista (en bastardillas), número del volumen, número del ejemplar, número(s) de página(s).

Artículos en periódicos: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). (Año), fecha de publicación). Título del artículo. Nombre del periódico (en bastardillas), fecha de publicación, número(s) de página(s).

Publicaciones de Internet: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). Nombre de la publicación. Dirección (URL) de la publicación. Fecha de consulta: XX de XX de XX.

5. La Revista Educación ha previsto la recepción de artículos:
 - a. De Revisión (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo). Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias.
 - b. De Investigación (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas.
 - c. De Reflexión (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
 - d. Experiencias educativas y pedagógicas. Referidas al tema central de convocatoria.
6. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
7. Los artículos podrán remitirse vía correo electrónico o en formato impreso y acompañado de un CD.

Evaluación

1. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
2. El Comité Editorial selecciona los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. En este trabajo de selección participan también los pares académicos y árbitros.

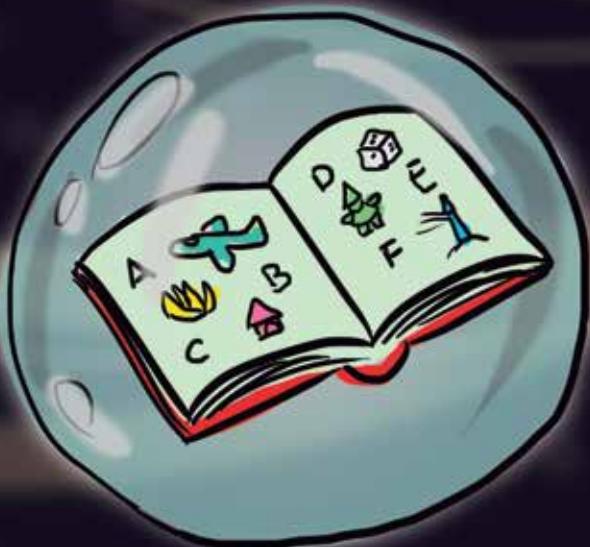
Cesión de derechos de publicación

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma. (consultar formato en <http://www.idep.edu.co/publicaciones.php?cual=2>)
2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que: 1. Como contraprestación por la inclusión de su documento en la Revista y/o en páginas web, cada autor o coautor recibirá un ejemplar de la respectiva edición. En caso de que necesite un ejemplar adicional, deberá solicitarlo por escrito a la Dirección de la Revista. 2. No presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Recepción de artículos

Correo electrónico: educacionyciudad@idep.edu.co
Av. Calle 26 N° 69D-91, Torre 2, Oficinas 805 – 806, Centro Empresarial Arrecife
Tel.: 4296760 – 2630575- 26305694
Bogotá, D. C. Colombia
www.idep.edu.co





ISSN 0123-0425



9 770123 042003



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA