

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

ISBN Internet: 978-958-59687-0-7

ISBN: 978-958-8628-50-9



CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

MEMORIAS

XV Foro Internacional de Educación Inicial
Comfenalco Antioquia
VI Congreso Latinoamericano de la OMEP

Compilado por Beatriz Elena Zapata Ospina
Grupo Investigación Senderos
Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas/ Mercedes Mayol L. [et al.]; compilado por Beatriz Elena Zapata O. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia, 2016. 292 p. 22 x 28 cm.

ISBN 978-958-8628-50-9
ISBN - Internet: 978-958-59687-0-7

1. Educación inicial, sus concepciones y sentido. 2. Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial. 3. Prácticas familiares y socioeducativas. 4. Mediaciones que dan identidad a la educación inicial. 5. El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral.

La identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas

Memorias

XV Foro Internacional de Educación Inicial
Comfenalco Antioquia
y VI Congreso Latinoamericano
de la OMEP

Medellín, 2015

El material que contiene la publicación Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP es una recopilación textual de los manuscritos aportados por los conferencistas y ponentes en dicho evento académico. Es por esto que ni el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria ni ninguna de las entidades organizadoras se hace responsable de las ideas y posturas expresadas por los autores o de posibles copias o plagios en que hayan incurrido.

Nota aclaratoria: La no incorporación de algunos de los manuscritos de las ponencias que se presentaron en el evento obedece a decisión de los autores.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral



Foro Internacional de Educación Inicial

VI Congreso

Latinoamericano de la OMEP

MEMORIAS

XV Foro Internacional de Educación Inicial
Comfenalco Antioquia
VI Congreso Latinoamericano de la OMEP

21 al 23 de mayo de 2015 Medellín, Antioquia, Colombia



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria



Representantes Institucionales

Mercedes Mayol Lassalle, Vicepresidenta Regional para América Latina, OMEP

Carlos Mario Estrada Molina, Director Comfenalco Antioquia

Lorenzo Portocarrero Sierra, Rector Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

ISBN: 978-958-8628-50-9 / ISBN Internet: 978-958-59687-0-7

© Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, 2016

Comité coordinador

Fanny Estela Gómez Vélez. Comfenalco Antioquia
Catherine Ochoa Zander. Comfenalco Antioquia
Alejandra María Restrepo Restrepo. OMEP, Antioquia
Isabel Cristina Ríos Tobón. Tecnológico de Antioquia, IU
Yor Mary Taborda Montoya. Comfenalco Antioquia
Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, IU

Comité académico

Coordinadoras

Patricia Parra Moncada. Tecnológico de Antioquia, IU
Yor Mary Taborda Montoya. Comfenalco Antioquia

Integrantes

Liliana Del Valle Grisales. OMEP, Antioquia
Luz Ángela Gil Chaves. ACDEP-OMEP, Colombia
Olga Lucía López Rendón. Universidad de San Buenaventura
Mercedes Mayol Lassalle. Vicepresidencia Regional para América Latina OMEP

Pares evaluadores

Magdalena Cartagena Mejía. Politécnico Jaime Isaza Cadavid
Mariana Contreras Brillard. OMEP, Argentina
Darío De León. Universidad de la República, Uruguay
Liliana Del Valle Grisales. OMEP, Antioquia
Zulema Hincapié Gil. Corporación Educación Solidaria
Nora Rut Kuitca. OMEP, Argentina
Mercedes Mayol Lassalle, OMEP Región América Latina
Olga Lucía López Rendón. Universidad de San Buenaventura
Nora Isabel Meneses Villa. Comfenalco Antioquia
Alicia Milán. OMEP, Uruguay
Patricia Parra Moncada. Tecnológico de Antioquia, IU
Libia Inés Moreno Monsalve. Corporación Ateneo Horizontes
Mirian Puerta de Duque. Corporación Ateneo Horizontes
Juan Pablo Suárez Vallejo. Tecnológico de Antioquia, IU
Gloria Elena Román Betancur. OMEP, Antioquia
Claudia Susana Sánchez. OMEP, Argentina
Yor Mary Taborda Montoya. Comfenalco Antioquia
Marta Lucía Tangarife Rueda. OMEP, Antioquia
Nohelia Amparo Valencia Montoya. Universidad Católica de Oriente
Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, IU
Bernardo Restrepo Gómez, OMEP Antioquia

Revisión de estilo de ponencias

Ligia María Cálad Idárraga. Tecnológico de Antioquia, IU

Corrección de estilo

María Uribe Wolff
Yon Leider Restrepo

Compilación y edición

Beatriz Elena Zapata Ospina. Tecnológico de Antioquia, IU

Diseño y diagramación

Mundo Imagen Publicidad

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

CONTENIDO

Página

7 PRESENTACIÓN

Instalación del evento

- 10 Intervención de la Dra. Mercedes Mayol Lassalle, Vicepresidenta Regional para América Latina, OMEP.
13 Intervención del Dr. Carlos Mario Estrada Molina, Director de Comfenalco Antioquia
15 Intervención del Dr. Lorenzo Portocarrero Sierra, Rector del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

CAPÍTULO 1. Educación inicial, sus concepciones y sentido

Conferencia central

- 18 Educación inicial, sus concepciones y sentidos. Mercedes Mayol Lassalle (Argentina)

Panel

- 31 La etnopediatria como un camino posible para la atención de la infancia. Patricia Granada, Echeverri, Hernando Morán Juanillo, Robert Yair Díaz Balanta, Diana Alejandra Vásquez Velásquez, Julián Alfonso Villa Perea, María Elizabeth Ortiz Ortega (Colombia)
36 La ética y estética de los agentes educativos de la educación inicial. Ivón Damarys Valencia Muñoz (Colombia)

Póster

- 45 Rostros y huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente. Sandra Marcela Durán Chiappe (Colombia)
53 Tensión: formación y desarrollo profesional de los educadores infantiles, una discusión necesaria. Alice Marcela Gutiérrez Pérez, Maribel Vergara Arboleda (Colombia)

CAPÍTULO 2. Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

Conferencia central

- 61 Nuevos rumbos en las pedagogías de infancia. Miguel Ángel Zabalza Beraza (España).

Panel

- 76 Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las madres comunitarias. Paola Andrea Puche Castaño, Angélica María Palacios Palacio (Colombia)

Póster

- 85 Abrapalabra, una experiencia de juego y aprendizaje para la educación inicial. Karol Marcela Bogotá Albino, Andrea Coral Blanco, Mary Luz Rúa Ruíz, Luz Dary Valencia Pinzón (Colombia)
92 Escenarios lúdicos: materiales didácticos para las áreas de neurodesarrollo en educación inicial. Javier Ernesto Esguerra Leal (Colombia)
98 Implementación sala interactiva: experimentación y aventura en la primera infancia. Lorena González Arancibia, Mónica Morales Seguel (Chile)
104 Lectura en la primera infancia: más que una posibilidad, una obligación. Ángela María Restrepo Jaramillo (Colombia)
112 Trascender reformas y reestructurar la escuela... una necesidad de nuestro tiempo. Ana Ruth Ferrer, Natalia Hernández (Uruguay)
121 Universidad de los niños. Mónica María Álvarez Gallego (Colombia)

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

CAPÍTULO 3. Prácticas familiares y socioeducativas

Conferencia central

- 132 Particulares reflexiones acerca de las prácticas familiares y socioeducativas.
Isabel Ríos Leonard (Cuba)

Panel

- 143 La relación familias-centro educativo: los desafíos de la continuidad educativa.
Gabriela Etchebehere (Uruguay)

Póster

- 152 Orientación familiar y el aprendizaje de párvulos. Ulina Mapp (Panamá)
163 Talleres de masaje infantil para familias con bebés en período de adaptación.
Paula Morales, Joanna Pennino (Uruguay)
172 Caracterización de entornos y prácticas que promueven el desarrollo infantil.
Alejandro Baquero Sierra, Melissa Camargo Ospina (Colombia)

CAPÍTULO 4. Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

Conferencia central

- 181 El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia.
María Elizabeth Ivaldi Rocha (Uruguay)

Panel

- 189 La importancia de la sensibilidad del cuidado en la educación inicial.
Fernando Salinas-Quiroz (México)
199 Formación de agentes educativos en la primera infancia: enfoque en diversidad.
Jorge Iván Correa Alzate (Colombia)
210 Interacciones de niños y niñas con el entorno físico y humano.
María Elizabeth Ivaldi Rocha (Uruguay)

Póster

- 217 Competencias docentes para la educación infantil inclusiva: hacia un estado del arte.
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Paola Andrea Téllez Bastidas (Colombia)
226 Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local.
Érica Patricia Martínez Villegas, Liliana Patricia Ortiz Sanmartín (Colombia)
237 Convidarte para la paz: propuesta formativa ciudadana para primera infancia.
María Cristina Correa Duque, Martha Cecilia Velásquez Toro (Colombia)
247 Escala de Apoyo Funcional, EAF, para niños con Discapacidad Intelectual (DI) (entre siete y ocho años de edad). Andrés Duque Urrea (Colombia)
256 Grandes obras para pequeños artistas: el laboratorio fantástico. Sonia Mabel de Ugalde (Argentina)
262 La mediación pedagógica en la primera infancia: impulso a la autonomía y el aprendizaje.
Yor Mary Taborda Montoya (Colombia)

CAPÍTULO 5. El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Panel

- 273 Política y sistema de desarrollo integral temprano de Buen Comienzo en Antioquia.
Lina Raquel Restrepo Aristizábal (Colombia)

Póster

- 282 Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar.
Melissa Camargo Ospina, Rosalba Ávila Montañez (Colombia)

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Presentación

El XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, celebrado el 23, 24 y 25 de mayo de 2015 en la ciudad de Medellín, Colombia, se constituyó en un espacio para conocer, compartir, debatir y profundizar en el intercambio académico de saberes, teorías, experiencias y en un aporte a la co-construcción conceptual relacionada con la educación inicial. Esto permite no solo la visibilización de experiencias significativas relacionadas con modelos curriculares y prácticas socioeducativas diversas, sino también el posicionamiento de la temática de la educación inicial como tema de debate académico y objeto de estudio.

Este espacio fue posible gracias al establecimiento de la alianza de cooperación académica investigativa y financiera entre tres instituciones preocupadas por hacer efectivos los derechos de la primera infancia.

Desde la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), se aporta una visión profesional y global, ya que es la entidad más antigua y grande, comprometida con los niños entre el nacimiento y los ocho años de edad. A lo largo de 67 años, la OMEP ha realizado congresos mundiales y, en los últimos, también ha convocado asambleas por región. Desde la Vicepresidencia Regional para América Latina de la OMEP, se promueve hacer visibles a los niños y hacer efectivos sus derechos como un tema central en la dinamización de políticas públicas eficaces para combatir la pobreza y la desigualdad en el acceso a la educación de la infancia temprana. En este sentido, se realizan esfuerzos para fortalecer la integralidad de enfoques, la calidad educativa, la implementación de nuevas estrategias de gestión y el trabajo en redes con otras organizaciones y con gobiernos, lo que permitirá lograr mayor y mejor impacto en la comunidad educativa, las familias, la sociedad en general y los niños en particular.

Comfenalco Antioquia, como entidad socialmente responsable de la promoción de la calidad de vida y el bienestar de las familias y demás actores del departamento de Antioquia, desarrolla desde hace catorce años el Foro Internacional de Educación Inicial. Este se ha constituido en un espacio académico para la formación de agentes educativos y para el debate de teorías, enfoques y estrategias para la educación y el desarrollo integral de la primera infancia, contribuyendo desde procesos reflexivos a la cualificación de su quehacer, el incremento de sus conocimientos y el nivel de consciencia frente a la importancia de acompañar de manera afectuosa e inteligente la potenciación de las capacidades de los niños, las niñas, las familias y la comunidad.

El Tecnológico de Antioquia, con más de treinta años de experiencia en la formación de docentes para la educación inicial, genera condiciones académicas de innovación en el proceso de formación de profesionales de la educación preescolar y promueve el diseño y ejecución de programas viables para el bienestar y el desarrollo de la niñez. Dichos profesionales se desempeñan en instituciones y modalidades de educación inicial convencionales y diversificadas, tanto en la ciudad de Medellín como en otras regiones del departamento de Antioquia. Además, están comprometidos con la infancia y la construcción de saber pedagógico en el marco de las políticas públicas, el enfoque de derechos, el reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Desde el Grupo de Investigación Senderos, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, se gestionan procesos que han permitido la consolidación de una trayectoria investigativa para la comprensión de los fenómenos educativos, sociales y culturales relacionados con la educación inicial. Procesos que se implementan desde una perspectiva de derechos y atención integral, para aportar al mejoramiento de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde la gestación hasta los siete años de edad, en temas de didáctica, inclusión y formación de agentes educativos.

De igual manera, la realización del XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP ha sido posible gracias al apoyo y patrocinio de entidades públicas y privadas, como Gobernación de Antioquia con el programa Buen Comienzo Antioquia, Alcaldía de Medellín con el Programa Buen Comienzo, Fundación Éxito, Universidad de San Buenaventura, Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes y Sucongreso.

El evento contó con la participación de cerca de 1700 asistentes provenientes de 13 países, 17 departamentos de Colombia y 75 municipios del departamento de Antioquia. Entre los asistentes, se encuentran maestros, madres comunitarias, docentes, médicos, artistas, nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeras, trabajadores sociales y demás personas encargadas de la educación y atención a la primera infancia.

El programa académico desarrollado contó con la participación de 38 ponentes nacionales e internacionales, a quienes agradecemos por compartir sus saberes y experiencias a desde diferentes modalidades: conferencia, panel y póster. Estas intervenciones fueron de alto contenido académico e investigativo, e hicieron posible el logro de los objetivos propuestos, a saber:

Objetivo general

Reconocer la identidad de la educación inicial, el currículo y las prácticas socioeducativas a través del intercambio académico y de experiencias educativas con niños y las niñas en el ámbito local e internacional.

Objetivos específicos

- Fortalecer la educación inicial en sus concepciones y sentidos en sus diversas modalidades educativas y prácticas socioeducativas y curriculares en América Latina.
- Identificar los diferentes modelos curriculares pedagógicos y didácticos existentes para la educación inicial en América Latina.
- Visibilizar las mediaciones socioeducativas de las cuales hace parte la educación inicial.
- Debatir el lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral de los países de América Latina
- Divulgar investigaciones y experiencias educativas que aportan a la reflexión y transformación de la educación inicial, el currículo y las prácticas socioeducativas.

Conscientes del importante papel que juega hoy la educación inicial y la atención integral en las agendas públicas y en los sistemas educativos, consideramos necesario crear espacios para la divulgación científica a través de la presente compilación. Esta recoge los manuscritos que

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

fundamentan conceptualmente las intervenciones de gran parte de los conferencistas y ponentes, con el fin de que sus postulados y reflexiones se constituyan en insumo para seguir tejiendo y reconstruyendo los saberes en torno a la educación inicial y el saber pedagógico. Así mismo, buscamos acercarnos a la comprensión de su identidad y trabajar juntos para su constitución como proceso de calidad y derecho fundamental en el que los niños y niñas, su bienestar y felicidad sean los protagonistas.

Agradecemos su interés y participación en nuestro evento, y deseamos que esta publicación cumpla con sus expectativas, ya que se ha puesto gran interés en que la calidad de las exposiciones y los trabajos presentados sean del más alto nivel, a fin de que los saberes construidos por nuestros ponentes sean compartidos con la comunidad académica y científica que trabaja con y por la educación inicial. Esperamos que las memorias se constituyan en un referente académico y la asistencia al XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP haya sido significativa para ustedes, como para nosotros ha sido organizar este evento.

Instalación del evento

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Intervención de la Dra. Mercedes Mayol Lassalle, Vicepresidenta Regional para América Latina, OMEP.

Bienvenidos al XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia Comfenalco Antioquia Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, que hemos organizado con la expectativa de habilitar un espacio para el intercambio académico de saberes y teorías, y brindar un aporte a la construcción pedagógica para la educación y la atención integral de la primera infancia (desde el nacimiento a los ocho años de edad).

Este ámbito ha sido posible por la alianza de tres instituciones preocupadas por hacer efectivos los derechos de la primera infancia: Comfenalco Antioquia, el Tecnológico de Antioquia, y la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP. Así mismo, se contó con el apoyo de otras entidades como la Unicef, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación de Antioquia, el programa Buen Comienzo, la Fundación Éxito, la Universidad de Antioquia y la Universidad de San Buenaventura.

Hablo desde la OMEP, la organización profesional global más antigua y grande comprometida con los niños y niñas entre el nacimiento y los ocho años de edad. A lo largo de 67 años, OMEP ha realizado congresos mundiales y, en los últimos, también ha convocado asambleas por región. Hace pocas horas, hemos clausurado nuestra Asamblea Latinoamericana de 2015, que realizamos en las instalaciones del Tecnológico de Antioquia, con la presencia de más de 30 participantes

entre presidentas, delegadas y observadores de los Comités Nacionales OMEP de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú y Uruguay, así como la representante de OMEP ante la OEA y las Naciones Unidas.

Desde la Vicepresidencia Regional para América Latina de la OMEP—que represento—, trabajamos para que los derechos de los niños y niñas se efectivicen a través de la construcción y promoción de políticas públicas oportunas y eficaces enfocadas en garantizar, de manera igualitaria y justa, el acceso y la calidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

Con 67 años de trabajo en el mundo, resulta oportuno rescatar la historia de la OMEP, las primeras organizadoras, los ideales y principios fundacionales con los que nació porque ello le otorga sentido de nuestra propuesta de foro y congreso que desarrollaremos a partir de hoy.

Como saben, hasta 1946, el mundo estuvo sumido en la guerra más espantosa en la historia: la Segunda Guerra Mundial. A lo largo de seis años, cien millones de personas participaron militarmente, y cincuenta millones de hombres, mujeres y niños murieron durante el conflicto. Sobre el final, el deseo de construir un mundo en paz era generalizado y se articulaba con la labor de intelectuales, humanistas, políticos y grupos pacifistas. A ellos se sumaba la acción de quienes se preocupaban por la situación de la infancia, víctima silenciosa y, a veces, invisible de las conflagraciones.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La creación de OMEP fue ideada y liderada por Lady Marjory Gill Allen of Hurtwood (Inglaterra), quien, junto con Alva Reimer Myrdal (Suecia), pensaron en crear una organización internacional para difundir y profundizar la comprensión de los problemas específicos de la primera infancia y agrupar a todos los que trabajaban en el campo.

Al finalizar la guerra, el contexto era terrible, pero la paz señalaba un camino esperanzador. Muchos países empezaron a integrarse a las Naciones Unidas y entre los primeros organismos del sistema, se creaba la Unesco, que se propuso un objetivo principal: trabajar mancomunadamente en la cultura, la ciencia y la educación para que se constituyeran en instrumentos para la paz, la convivencia y el progreso de las sociedades humanas.

La fundación de la OMEP estuvo apoyada desde un principio por la Unesco, que acababa de crearse. Alva Myrdal y Marjory Allen organizaron, a mediados de 1946, una reunión en Londres a la que convocaron a personas de diferentes países involucradas con la educación infantil. Finalmente, y luego de una preparación cuidadosa de casi dos años, la OMEP concretó su lanzamiento en Praga en el marco de una conferencia mundial de la Unesco. Esto sucedió en el mes de mayo de 1948, y se nombró como primera Presidenta Mundial a Alva Myrdal.

Los “miembros fundadores, sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial, estaban convencidos de que para edificar un mundo mejor, era necesario brindar un cuidado prioritario a lo que constituye la raíz del ser humano. Por esto, crearon una organización mundial específicamente dedicada a los niños pequeños asignando a la OMEP la tarea de hacer conocer sus necesidades, en especial sus necesidades educativas, a fin de obtener para ellos mejores condiciones de vida y de educación” (Madelaine Goutard, 1998).

Con esta breve referencia histórica, deseo destacar que la lucha por los derechos

humanos es larga y está plagada de desafíos, y que los avances que se han logrado, como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), que acaba de cumplir veinticinco años, el crecimiento de la educación infantil y el mejoramiento de su calidad, no serían realidades sin la pasión, la entrega, la sabiduría y el compromiso de personas como las fundadoras de la OMEP y otros actores sociales fundamentales.

La educación del niño: nota de identidad y vocación de la OMEP

Desde su creación, la OMEP ha concretado una labor fecunda abarcando distintas problemáticas ligadas a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), persuadida de que la educación es un derecho habilitador, es decir que hace posible el desenvolvimiento y concreción de los demás derechos humanos.

Tal como lo plantea la pedagoga canadiense Madelaine Goutard, para la OMEP, las necesidades del niño fueron planteadas como fuente de derechos. Así, se desplazó la lógica de las necesidades hacia la lógica de los derechos ciudadanos del niño desde su nacimiento.

“Queremos que la primera infancia tenga, en todas partes, todo lo que necesita, todo aquello a lo que tiene derecho: protección, pero también educación” (S. Herbinière-Lebert, Viena 1950).

La OMEP considera la educación en su acepción más amplia, engloba en ella todos los componentes del ser infantil y todos sus ámbitos de vida; por ello, esta organización tomó desde el comienzo una posición integradora, lo cual le confiere su originalidad en la acción en favor de los derechos del niño, puesto que cada derecho del niño implica una acción educativa para con él o para con las personas encargadas de garantizarle este derecho.

Sin duda, se han alcanzado logros en materia de mejora de la educación y el bienestar de los niños y niñas pequeños; sin embargo, persisten

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

enormes deudas con la primera infancia. Ya sabemos que los Objetivos de Desarrollo del Milenio no han sido alcanzados y que muchísimas criaturas continúan sumergidas en las terribles condiciones que imponen la violencia, las guerras, las hambrunas y las profundas desigualdades y rupturas sociales, culturales y económicas. Es por ello que debemos asumir muchos desafíos a nivel mundial, y dentro de la región latinoamericana en particular, en cuanto a la concreción de la protección integral de los derechos de la primera infancia.

En el mes de septiembre de este año (2015), en el seno de las Naciones Unidas, se aprobarán nuevos objetivos para combatir la pobreza, las desigualdades y las injusticias, así como otros problemas ambientales, políticos, sociales, culturales y económicos que afectan a la humanidad. Los educadores y otros profesionales interesados en la primera infancia debemos estar atentos y comprometidos con las metas y las políticas que se instrumenten para cumplirlas y hacerlas cumplir.

Hay muchos caminos y estrategias que deberían estar alumbrados por el conocimiento denso de la primera infancia, su situación, su educación y su cuidado integral; la reflexión permanente y profunda y la búsqueda de respuestas realistas y viables a los grandes interrogantes que nos formula la realidad, y el compromiso ético con los derechos humanos y, en particular, con el interés superior del niño.

Reunirnos estos días en el foro y congreso para compartir, debatir, conocer, profundizar y co-construir conocimientos será, sin duda, una oportunidad extraordinaria de realizar aportes valiosos para enriquecer el presente de los niños de hoy y tejer un futuro más justo, feliz y pleno para las generaciones venideras.

Nuevamente, les doy a todos y todas una cálida bienvenida, con el deseo de que concretemos un buen trabajo por la primera infancia.

Referencias

- Monclús, A. y Saban, C. (1996). Análisis de la creación de la Unesco. *Revista Iberoamericana de Educación Número 12 - Educación y Gobernabilidad Democrática*. Disponible en: www.oei.es
- Goutard, M. (1998). *50 años al servicio de la Primera Infancia*. Disponible en: www.omep.org.ar/media_files/download/50anosomep.pdf
- Gutman, M. & de Coninck-Smith, N. (comp.) (2007) *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; An International Reader*. Rutgers University Press.
- Selleck, D. (2006). *A Tribute to a No Nonsense Dowager: Lady Allen of Hurtwood (1897-1976), and an Outline of the Work of the Trust*. Disponible en: http://www.omep-ong.net/esp_index.html
- Mayor Zaragoza, F. (2009) *Urgente: refundación de las Naciones Unidas*. Disponible en: http://www.fundacionciudadania.es/index.php?option=com_content&view=article&id=554:urgente-refundacion-de-las-naciones-unidas&catid=9:noticias-general&Itemid=15

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

Intervención del Dr. Carlos Mario Estrada Molina, Director de Comfenalco Antioquia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Muy buenas tardes. Para iniciar mi saludo a todos ustedes, a quienes agradezco su interés y participación en este evento, quiero compartir la siguiente reflexión del equipo de trabajo del Programa de Atención Integral a la Niñez, de Comfenalco Antioquia: “Educar en los primeros años requiere del impulso de una pedagogía humanizante, sensible a los afectos, a la expresión creadora, al conocimiento científico y al espíritu artístico”.

Hoy es un día muy especial para Comfenalco Antioquia, pues gracias a la gestión de la Gerencia de Servicios Sociales y al apoyo de diferentes áreas de la Caja que trabajan con convicción para poner en práctica esa pedagogía humanizante, sensible a los afectos y a la expresión creadora, y en alianza con el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP, y La Asociación Colombiana de Educación Preescolar (ACDEP), estamos inaugurando la XV del Foro Internacional de Educación Inicial. Todo ello en el marco de la celebración de los quince años de implementación del Programa de Atención Integral a la Niñez, que atiende a los niños y niñas menores de seis años en el departamento de Antioquia.

En esta ocasión, nos acompaña la OMEP, que en el marco de este foro, eligió la ciudad de Medellín para la realización de su VI Congreso Latinoamericano, jornada que, sin duda, sumará más saberes y experiencias en esta tarea de formar una juventud sana, emprendedora y educada.

Durante estos quince años, más de quince mil personas se han reunido para abordar temas fundamentales en torno a la educación inicial: la ternura y el afecto, la sexualidad infantil, la

lúdica y la creatividad, la inclusión, los derechos de los niños y las niñas, las políticas públicas dirigidas a la primera infancia, la gestación, las experiencias estéticas, la intersectorialidad, la evaluación del desarrollo infantil, y ahora, “la identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas”.

Asumimos que la educación inicial es el eje transversal de la atención integral en la primera infancia, que la labor pedagógica le da sentido a cada acción que realizamos y que tenemos un largo camino por recorrer para instalar como prioridad la producción de conocimiento y la formación de los agentes educativos, maestros, padres de familia y líderes de la comunidad comprometidos con la realidad y la condición humana y mediadores fundamentales del desarrollo infantil.

En relación con la educación inicial, el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País*, plantea que, de acuerdo con la *Encuesta de Calidad de Vida 2013*, en toda la nación el, 49,3% de los niños y niñas menores de cinco años permanecieron la mayor parte del tiempo con su padre o madre en la casa, mientras que el 37,7 % asistió a un hogar comunitario, guardería, jardín o centro de desarrollo infantil. La asistencia a estas instituciones presentó un aumento de 3,7 puntos porcentuales con respecto a 2012. En este mismo sentido, en el marco del programa De Cero a Siempre, se atendieron de manera integral 976 387 niños y niñas, en 2013.

Estos resultados, aunque positivos, indican que aún hay un alto porcentaje de la primera infancia del país que continúa sin recibir un esquema de educación inicial adecuado para sus necesidades de desarrollo integral. Por esta razón, cursar educación de primera infancia tiene implicaciones fundamentales

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

sobre el desempeño futuro, tanto estudiantil como laboral, de la población de nuestro país porque, tal como lo plantea el Nobel de Paz, Nelson Mandela: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

De igual manera, de acuerdo con la proyección DANE 2012, Antioquia cuenta con una población en primera infancia de 624 797 niños y niñas hasta los cinco años de edad, de los cuales se ha priorizado un 71% para recibir atención mediante los programas de seguridad alimentaria y nutricional, la estrategia De Cero a Siempre, modalidades tradicionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, y programas locales de promoción del desarrollo infantil, como Buen Comienzo en la ciudad de Medellín. De ese porcentaje, el 25% de la población recibe atención integral.

Este panorama sustenta la labor que realiza la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, a través del Programa de Atención Integral a la Niñez, que en estos quince años entrega un balance altamente positivo: 8200 niños y niñas atendidos, que además han asistido a las ludotecas que coordina este programa. Ellos han sido partícipes de una experiencia que busca brindar espacios que promueven la vivencia de los derechos fundamentales y el desarrollo humano en la primera infancia a través de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, la cual se soporta en la teoría de los lenguajes del arte y aporta una nueva dimensión al quehacer pedagógico con niños, niñas y sus familias a partir de tres ejes: la cultura, la participación y la creatividad. Todo esto es posible gracias a la inversión de aproximadamente 30 250 millones de pesos, realizada por Comfenalco Antioquia, durante estos tres lustros.

Con las experiencias y reflexiones que compartirán con nosotros los representantes de países como Argentina, Cuba, Uruguay, España, Costa Rica, Panamá, Chile y México,

se pretende generar un espacio para posicionar la educación inicial como primer eslabón en un proceso que acompaña al ser humano durante toda su vida. Así lo manifestó el ex secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, cuando afirmó que la educación no solo enriquece la cultura, es la primera condición para la libertad, la democracia y el desarrollo sostenible.

Bienvenidos todos al XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia Comfenalco Antioquia y al VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, espacios para compartir retos, logros y expectativas. Estoy seguro de que las conclusiones de estas jornadas académicas serán para beneficio de nuestros menores. Muchas gracias.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Intervención del Dr. Lorenzo Portocarrero Sierra, Rector del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Buenas tardes. En primer lugar, en nombre del Consejo Directivo, el Consejo Académico y la comunidad educativa del Tecnológico de Antioquia, expreso una cordial bienvenida para todos los asistentes al XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP.

Este evento académico es identificado por los organizadores como un espacio para el intercambio académico de saberes y teorías, y un aporte a la construcción conceptual de la educación inicial, el fomento de experiencias con modelos curriculares y prácticas socioeducativas diversas, que permiten posicionar el sistema educativo de las naciones.

En tal sentido, saludo a los integrantes de la mesa principal y a los representantes de las entidades que organizan y promueven estos dos certámenes internacionales y que trabajan de manera incansable por los derechos de la primera infancia y la educación de los niños y niñas.

Quisiera manifestar el reconocimiento a la OMEP, organismo profesional del orden global más antiguo y comprometido con la primera infancia, el cual, durante 67 años, ha promovido políticas públicas para combatir la pobreza y la desigualdad en el acceso a la educación.

Precisamente, durante esta semana, por primera vez en Colombia, se realizó con éxito la Asamblea Latinoamericana de la OMEP 2015, que tuvo como sede a la Institución Universitaria que represento, el Tecnológico de Antioquia, cuyo tema fue el derecho a la educación en la primera infancia. En esta reunión, junto con OMEP Antioquia, recibimos a honorables participantes de Argentina, Brasil, Cuba, Chile,

Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay y Colombia; además de la delegada de la OMEP ante la OEA y las Naciones Unidas

También, es importante brindar un reconocimiento a Comfenalco Antioquia, organización con un alto sentido de responsabilidad social en la promoción de la calidad de vida y el bienestar de las familias.

En esta oportunidad, cumplen quince años en la organización del Foro Internacional de Educación Inicial, que se ha constituido en referente nacional e internacional para la formación de agentes educativos y la reflexión en las temáticas y políticas educativas y pedagógicas.

Además, desde la misión de la educación superior, el Tecnológico de Antioquia articula sus procesos académicos de docencia, investigación y proyección social, de manera especial desde la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, a estas organizaciones para promover espacios de reflexión y aportar propuestas significativas para la formación de docentes de educación preescolar.

Destaco que la acreditación de alta calidad del programa de Licenciatura en Educación Preescolar ha sido soporte para valiosas experiencias del orden nacional en el tema de la inclusión y poblaciones diversas y es apoyo para el Grupo de Investigación Senderos, clasificado en Colciencias, y desde donde nació el programa de Maestría en Educación. El valioso trabajo académico y la proyección, con seguridad, son las bases del proceso prioritario que ha emprendido el Tecnológico de Antioquia para alcanzar la acreditación institucional y sumarnos a las grandes ligas de la educación superior del país.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

De tal forma, la Facultad, con la participación activa de sus docentes investigadores, aporta a la política de atención integral y educación inicial a la primera infancia a través de la realización de proyectos dirigidos a la formación de agentes educativos, la participación en redes y el diseño de la ruta operativa para la prestación del servicio a la primera infancia. De igual manera, aporta a la formación por medio de diplomados, cursos y talleres en desarrollo infantil, así como competencias, articulaciones en educación inicial, inclusión desde la primera infancia y aula-talleres, entre muchos otros proyectos de gran impacto social.

Serán tres días, entonces, en los que este espacio se abre al debate con los diferentes actores educativos como una tarea permanente para avanzar en la formulación de políticas que garanticen los derechos de nuestros niños y, así mismo, posibiliten mayores oportunidades de inclusión y equidad.

En este escenario de vida y naturaleza de la ciudad de Medellín, donde se realiza la apertura de los dos encuentros que nos convocan, el compromiso debe ser permanente para brindar ambientes favorables y construir escenarios de paz y convivencia social.

No podemos permitir que los ambientes de guerra, desnutrición, abandono, maltrato y falta de educación se irradian a las regiones y en los países. Todos tenemos ese compromiso de velar para que los niños y niñas construyan sus sueños de esperanza desde las dimensiones materiales, sociales, afectivas y emocionales.

Por tanto, presento una cordial bienvenida al Foro Internacional y Encuentro Latinoamericano de la OMEP, con el objetivo de reconocer la identidad de la educación inicial, el currículo y las prácticas socioeducativas a través del intercambio académico y experiencias educativas.

Muchos éxitos académicos para los asistentes, ponentes e invitados nacionales y extranjeros, y reitero la bienvenida a estos eventos en la ciudad

de Medellín, en el departamento de Antioquia y, con orgullo, en nuestra querida Colombia.

Muchas gracias y bienvenidos a este importante evento académico para la educación inicial y los niños y niñas de América Latina.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Capítulo

1



Educación inicial, sus concepciones y sentidos

“

Dadas las características y particularidades de la educación inicial, es esencial identificar sus concepciones y sentidos que son diversos, tanto por el rango de edad de los niños y las niñas, el proceso de formación y desarrollo que viven, los contextos socioculturales que les rodean y la garantía de sus derechos para la formación humana.

”

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Educación inicial, sus concepciones y sentidos¹

Mercedes Mayol Lassalle²

Presentación

La Atención y Educación de la Primera Infancia, AEPI, en América Latina tiene una historia rica y diversa. Gran parte de políticas públicas vigentes se originaron en la construcción de los Estados modernos que definieron sistemas, leyes, normas e instituciones que configuraron esta relación dinámica entre el Estado, la familia y la infancia.

Inicialmente, las políticas y prácticas dirigidas a la primera infancia se fueron desplegando en dos territorios diferenciados:

- El de la “infancia normal” contenida por el entorno familiar y la escuela, orientada según ciertas pautas de crianza y educación y que definen un sujeto llamado “niño”: sujeto de la pedagogía, de la medicina y de la psicología; y por otro lado,
- El de “la minoridad”, es decir la infancia de los niños pobres, los huérfanos, los desamparados, que viven en “situación irregular” cuyo lugar será las instituciones de signo asistencial, que definen un sujeto nombrado como “menor”. (Batiuk, Contreras y Mayol Lassalle; 2011)

A partir de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, CDN, en 1989, la infancia es definida como un sujeto nuevo, superador y distinto. Se reconocen a los niños como ciudadanos y comienzan a crearse las condiciones para que todos puedan hacer efectivos los derechos de supervivencia, económicos, sociales, culturales y políticos que les corresponden. Bajo este nuevo paradigma identificado como “de protección integral” comienzan a cuestionarse las diferencias planteadas entre el “niño” y el “menor”, considerándose a toda la infancia con iguales derechos.

¹ Esta conferencia toma una parte de las conceptualizaciones planteadas en mi artículo “Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina”, publicado en la Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELADEI). Vol. 2, n.º 3, diciembre de 2013, y en la conferencia “La atención y educación de la niñez, prioridad de los países de América Latina y del Caribe en el siglo XXI”, ofrecida en el XVIII Congreso Internacional de Educación Inicial “Actuando para potenciar capacidades en la primera infancia”, Neiva, 30 de abril de 2015.

² Vicepresidenta regional para América Latina durante la Asamblea Mundial de la OMEP. Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Exdirectora y asesora de Jardines Maternales. Actuó como consultora del Programa de Naciones Unidas para el desarrollo PNUD. Fue Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es profesora en la Maestría en Educación Infantil de la Universidad de Buenos Aires y de la Carrera de Especialización Superior en Educación Maternal de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Es autora de publicaciones sobre el nivel inicial y sobre historia de la educación. Desde 1999, es miembro del Comité Argentino de la OMEP.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Dentro de las políticas de AEPI que se desarrollan en nuestros países, podemos reconocer una enorme variedad de políticas públicas, estrategias y formatos gestionados por áreas de gobierno, como educación, desarrollo social, salud y otras especialmente creadas con tal fin.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, reconoce que estos programas de AEPI pueden adquirir diversos formatos y modalidades, como:

- programas destinados a los padres, que incluyen medidas integrales de apoyo a las familias: salud materna e infantil, aportes de suplementos de micro-nutrientes, apoyo psico-social, programas de promoción de la seguridad alimentaria de las familias, licencia por nacimiento de los hijos y prestaciones de infancia; b) servicios comunitarios: casas-nidos, guarderías, jardines comunitarios, comedores, programas de educación familiar y/o comunitaria, etc.; c) servicios en centros institucionales variados, parroquias, salas de primeros auxilios, bibliotecas, ludotecas, clubes, etc.; y d) educación inicial, parvularia o infantil dentro del sistema educativo de cada país (Unesco, 2007).

Esta diversidad ha tenido las siguientes consecuencias sobre los procesos implícitos en el cuidado y educación de los más pequeños: las representaciones de la infancia y sus derechos; las concepciones acerca del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza del sujeto humano; los actores que deben estar a cargo de la AEPI; la formación de los educadores, etcétera.

Justamente, estos son los temas que aborda la pedagogía...

El saber pedagógico

Recorrer el camino de los debates pedagógicos alrededor de la AEPI no es una tarea sencilla. El campo pedagógico siempre se halla en conflicto y está cruzado por ideas y propuestas que provienen no solo de las ciencias de la educación y la academia, sino de saberes vinculados a las concepciones de otras disciplinas, así como de las creencias y acciones de muchos sectores de la sociedad: el comunitario, las iglesias y organizaciones civiles, los partidos políticos, el ámbito privado, las escuelas y pedagogías con nombre y apellido, el mercado editorial, el mercado pedagógico (que ha crecido en los últimos años con gran fuerza), los medios de comunicación social y muchos otros.

Hablar de pedagogía de la infancia es entrar en un terreno donde nada es neutral, que plantea sumergirnos en paradigmas que buscan espacios para desarrollarse, definirse y lograr hegemonía dentro del campo del pensamiento y las prácticas educativas en un determinado momento histórico. Esta dinámica ha permitido que el saber pedagógico se desarrolle ampliando e integrando nuevas perspectivas para bien y para mal.

Siguiendo a Jerome Bruner, podemos afirmar que la educación infantil es una de las realidades sociales sobre las que se han formado densos debates y significados en permanente negociación. Así, “las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas” (Bruner, 1996, p.128). En este sentido, consideramos que la pedagogía es tanto un foro para negociar y renegociar significados como un conjunto de orientaciones para la acción; por ello, exige la asunción de una función activa y comprometida a quienes participamos de esta conversación y construcción.

La pedagogía es “la reflexión sistemática sobre la educación, o la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de los que denominamos campo problemático de la educación” (Antelo, 2005, p.8). Se compone de un corpus teórico y también de las prácticas

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

que se definen en la escuela infantil, que al mismo tiempo, será fuente de nuevas reflexiones y teorizaciones. En esta actividad de reflexión sistemática, los educadores venimos debatiendo teorías pedagógicas diversas.

Las prescripciones de las diferentes corrientes pedagógicas que surgen se difunden o consolidan y, de este modo, reafirman o contradicen determinadas políticas y condicionan las concepciones y prácticas que el docente construye en su hacer cotidiano. Tanto en su formación en el profesorado como en su socialización laboral (aprendizajes adquiridos durante su desempeño profesional), el maestro incorpora ciertas disposiciones para pensar, actuar y sentir, que de algún modo, se basan en los lineamientos teóricos que sustentan las distintas pedagogías (Spakowsky, Label y Figueras, 1996).

El pensamiento pedagógico occidental tiene más de 300 años y logró legitimar la creación de los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, hoy en día pareciera ser un saber no tan sólido y prestigiado para justificar públicamente la importancia de la educación infantil. Por ello, se cuestionan muchos saberes ya asentados y se apela a otros discursos como los de la economía o las neurociencias buscando la “evidencia” del dato. En este sentido, varios pedagogos vienen advirtiéndonos sobre esta realidad (Narodowski, 1999, 2014 y Peralta, 2015).

Peralta (2015) opina que,

Si se quiere dignificar a los profesores, se hace necesario empezar por respetar el saber y el hacer que en siglos se ha desarrollado a nivel mundial y muy en especial, el generado en el país, ya que modelos y métodos, no son fácilmente trasplantables de unos contextos a otros.

Dentro de los múltiples repertorios de corrientes pedagógicas, podemos reconocer dos grandes líneas: las no críticas y las críticas (Saviani, 1983, p.7). Las primeras incluyen la pedagogía tradicional, la “escuela nueva” y el tecnicismo, dado que tienen la cualidad común de pensar la educación como autónoma y comprenderla a partir de sí misma, mientras que las teorías críticas entienden la educación como inserta en y condicionada por múltiples factores o determinantes sociales.

En los últimos años, dentro de la pedagogía, han surgido nuevas “versiones del mundo” (Bruner, 1996, p.130) que portan una gran fuerza epistemológica y práctica y cuyos fundamentos podemos reconocer dentro de una corriente que correspondería a las pedagogías críticas o transformadoras (Ayuste González y Trilla Bernet, 2004, p.224) que contienen –en diferente grado– un importante análisis sobre las relaciones de poder y las desigualdades que se dan en los diferentes sistemas que conforman la sociedad (político, económico, educativo, cultural, etcétera). Dichas pedagogías también conciben la educación como una herramienta de cambio y proponen acciones encaminadas a promover su democratización y ampliación. Estas ideas adoptan un doble sentido discursivo y práctico, dado que, por un lado, se ocupan de pensar y sistematizar conocimientos acerca del fenómeno educativo tomando como referentes nuevas aportaciones y, por otro, consideran la práctica y la experiencia como las fuentes privilegiadas de información y el componente necesario y vinculante de la fundamentación teórica.

Sobre la educación infantil latinoamericana

Hablar de educación inicial y sus concepciones y sentidos en el contexto latinoamericano es, en sí mismo, un enorme desafío porque, como varias veces hemos sostenido, la identidad

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

latinoamericana no es una esencia, sino una tarea. Al explorar posibles rasgos comunes entre los países, sobresalen las divergencias (García Canclini, 2014). Tenemos diferentes modos de nombrar la infancia y también de proponer, justificar y entender los sentidos de las políticas educativas y la adopción de formatos e institucionalidades.

Entendemos que el discurso pedagógico latinoamericano puede abordarse asumiéndolo como una estructura con tres características particularmente relevantes: es abierta, inestable y cambiante. Es abierta en la medida en que incorpora y pierde elementos de modo constante, por lo tanto, las relaciones de cada uno de sus componentes se encuentran en permanente estado de modificación y, por lo mismo, está abierta a una radical historicidad (Rodríguez, 2014). Se trata de un discurso que viene omitiendo y silenciando la historia precolombina de América y que solamente tiene en cuenta un proyecto fundamentalmente europeo, blanco y machista (Narodowski, 1999). Desde esas ideas, la pedagogía logró legitimar la creación de los grandes sistemas educativos nacionales, erigiendo el “Estado educador”.

América Latina fue construida en el discurso moderno como un lugar periférico. Lejos de ser un espacio condicionado por estructuras político-culturales tradicionales que no llega a estadios considerados superiores desde la perspectiva de un modelo evolutivo propio de la lógica de la modernidad, el continente forma parte constitutiva de ese momento histórico. Desde la llegada de los conquistadores, quedó integrado a la economía naciente que adquiría escala planetaria. Su “descubrimiento” afectó profundamente el mundo simbólico y cultural europeo, que fue ubicándose como lugar central y hegemonizando el nuevo territorio llamado “iberoamericano”. En ese sentido, la heterogeneidad no es un obstáculo, sino una característica.

Como plantean Puiggrós y Lozano, 1995 (citados por Rodríguez, 2014, p. 22) respecto al tema educativo:

El tema central de la pedagogía latinoamericana es precisamente la vinculación conflictiva entre lógicas espacio-temporales, políticas y culturales distintas. Sin duda la “hibridación” o, mejor, el “mestizaje” es uno de los temas centrales para ser trabajado por la pedagogía en el continente.

Pese a su heterogeneidad, en este discurso pedagógico latinoamericano pueden detectarse algunos elementos en común: una simultaneidad de procesos políticos, económicos y sociales, así como de temáticas o preocupaciones compartidas referidas a la atención y la educación de la primera infancia.

Algunos temas centrales son:

La identidad de la educación infantil

La educación inicial tiene ya más de 130 años dentro del continente; sin embargo, comenzó a crecer exponencialmente durante la segunda mitad del siglo XX como una unidad pedagógica y organizativa con sentido y características propios.

La educación infantil se fue consolidando desde las últimas tres décadas del siglo XIX apoyada, fundamentalmente, en las ideas pestalozzianas y froebelianas y, más tarde, en los principios montessorianos, agassianos y de la Escuela Nueva, que impactaron sobre los modelos institucionales y de enseñanza. Así, las instituciones dedicadas a la educación de niños de tres, cuatro y cinco

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

años de edad, casi desde el inicio, mostraron una clara intencionalidad educativa. No obstante, otro derrotero tuvo la educación de los niños menores de tres años de edad, que recién en los últimos treinta y cinco o cuarenta años, ha logrado poner en debate e ir superando la antinomia “cuidar-educar”. Lentamente, en ciertos sectores, se consolida la idea de una educación infantil considerada como una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas hasta los cinco años de edad inclusive.

Durante los años setenta, la educación infantil fue superando tanto el concepto del “pre-escolar”, que acentuaba solamente su función preparatoria para la escuela primaria o básica, como el de la “guardería” para la custodia del niño mientras las madres trabajan. Se parte de la asunción de que los primeros años de la vida infantil constituyen un momento básico en el desarrollo y, así, se llega a la convicción de que son años esenciales para potenciar el desarrollo global de los niños a través de una acción institucional específica. Se superan, por tanto, los planteamientos asistencialistas y los de simple “preparación” y se dota la etapa de educación infantil de una identidad propia que incluye un currículo específico, unos profesionales especializados y unas instituciones diferentes (Zabalza, 2013).

La educación para niños de cinco años, en casi toda Latinoamérica, está sujeta a la obligatoriedad dentro del nivel inicial de cada sistema educativo, aunque son varios los países que están avanzando en hacer lo mismo con los niños de cuatro años o, por lo menos, plantean la universalización de la oferta. Cabe señalar que México es el único país con obligatoriedad desde los tres años de edad. La obligatoriedad, ganada desde los años noventa, ha sido una oportunidad para la consolidación del nivel inicial, así como un momento de gran riesgo de atomización de la educación infantil, dado que, en algunos países, en la práctica, la educación de los niños de cinco años de edad quedó unida a la educación básica.

Esta educación infantil basada en el juego, el desarrollo de los lenguajes expresivos, la indagación del ambiente natural y cultural; en valores como la autonomía, la solidaridad, la cooperación, la amistad y el trabajo compartido, así como en la creencia de la libertad del niño sufrió un cambio de perspectivas durante la década de los noventa. En toda América Latina, se plantearon transformaciones curriculares y organizativas en los sistemas educativos y se definieron orientaciones didácticas disciplinares o por competencias fundamentadas en modelos de enseñanza propios de la escolaridad primaria o básica. Ello fue parte de un proceso de cuestionamiento de la eficacia de los sistemas escolares por parte de los sectores hegemónicos, lo que dio lugar a grandes cambios en las legislaciones y diseños curriculares, y al advenimiento de una serie de conceptualizaciones derivadas de marcos epistemológicos del mundo empresarial y de la formación de recursos o capital humanos pensando en la economía de los países y la “ingeniería social”.

Estas ideas, aún vigentes, se han visto cuestionadas y coexisten con otros enfoques que consideran:

- la educación como un proceso humanizador que implica formar al “cachorro humano” entregando el legado de la cultura y provocando el deseo de saber y disfrutar lo que se aprende, y de transformar y mejorar el mundo.
- el nivel inicial como “un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. Estos se encuentran entrelazados conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello, este nivel presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los chicos de esta

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

edad encuentran oportunidad de adquirir experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos (NAP, 2004).

Los propósitos de la educación infantil

Muchos pedagogos acordamos que la educación infantil tiene una doble finalidad: la socialización y la alfabetización cultural. El pedagogo italiano Franco Frabboni afirmó que la escuela infantil debe constituirse en “una instancia formativa capaz de asegurar el derecho inalterable a la socialización, conocimientos, creatividad, desde el año cero del niño” (Frabboni, 1984a, p. 42). Por ello, sostuvo que la educación infantil trabaja para el logro de la doble meta de la instrucción como proceso de apropiación del capital cultural, y de la socialización como proceso de asunción y asimilación de los modelos éticos y sociales de la comunidad de pertenencia (Frabboni, 1984b, p.84). Estas ideas coinciden con los planteamientos de Miguel Zabalza, quien reconoce como eje de la acción educadora el desarrollo de las estructuras básicas del niño y de sus capacidades genéricas, y ve la iniciación en el proceso de alfabetización cultural como dimensiones de una verdadera educación integral (Zabalza, 2006).

Es decir que en la acción pedagógica –donde es imposible cualquier neutralidad–, “hay un sujeto que no está dado, que es necesario que ad-venga” (Frigerio, 2010a, p.29). La socialización es un advenimiento que está mediado por la cultura y que podemos nombrar como proceso de humanización. Por otra parte, la alfabetización cultural tiene algo del orden de la entrega de una herencia, de distribución del capital cultural o del tesoro común. En la educación, se plantea una relación de igualdad entre el niño y el adulto, es decir que se reconoce al niño como semejante y, al mismo tiempo, se lo reconoce como diferenciado, distinto, único. La igualdad es pensada desde otro punto de vista, “no como horizonte, sino como punto de partida (...), implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte” (Frigerio, 2004, p.5). Estas ideas que reconocen al niño como ciudadano desde que nace apoyan y hacen viable su derecho a participar activamente y apropiarse de la cultura, y afirman que no puede haber educación (ni desarrollo) sin la transmisión de cultura. Sin embargo, no todos concuerdan con esta idea. Hay quienes todavía creen que, en la primera infancia, el desarrollo humano es fruto de un proceso “espontáneo” y que, tarde o temprano, y gracias a la maduración, el niño desplegará todas sus capacidades humanas. Aún persisten programas e instituciones que atienden a niños pequeños, centradas en el cuidado, y también aquellas que, aunque originalmente se definían como educativas, fueron perdiendo su rumbo y quedaron “desimbolizadas” y “deslibidinizadas” (Frigerio, 2010b, p.19). Por ello, resulta central tener en cuenta el eje de la alfabetización cultural como dimensión de una educación verdaderamente integral y convencernos de que “no hay educación sin transmisión cultural” (Frigerio, 2010c, p.21).

En algunos países, se reconoce la importancia de definir para la educación de todos los niños

“un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (NAP, 2004, p.9).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Otros países desarrollan documentos curriculares basados en otras perspectivas.

En el espacio latinoamericano, podemos observar largos y profundos procesos de exclusión de la primera infancia que hoy, lenta, pero progresivamente, se están revirtiendo. Violeta Núñez (2007) señala que, junto con estos procesos de exclusión, los sistemas escolares públicos se han ido degradando a meros contenedores, al mismo tiempo que proliferan los programas de intervención social directa diseñados desde la idea de la prevención y no de la igualdad de derechos en la educación de los niños. Esta situación ha llevado a la “enseñanza de la ignorancia” y hasta a la “dimisión educativa” (Núñez, 2007, p.9). La pérdida del sentido educador de muchas escuelas infantiles, la fundación de guarderías de gestión comunitaria, debidas a la ausencia de una acción e inversión sostenida por parte del Estado, el aumento de instituciones privadas sin controles suficientes y la creación de programas focalizados en niños pobres nos vienen poniendo en la necesidad de recuperar y recrear el sentido y significado de la pedagogía de la infancia en relación con su función política. El reto que enfrenta la pedagogía es, como sostiene Henry Giroux, “desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (Giroux, 1995, p.21), y este horizonte se viene concretando en algunos países por la consolidación y creciente hegemonía de nuevos lenguajes y concepciones críticas de la mano de pedagogos que resisten tanto las pedagogías tradicionales como las posiciones tecnocráticas o reproductivistas a ultranza.

La fragmentación de la educación infantil

Los problemas señalados se expresan y agravan porque la fragmentación de la atención y la educación infantil se profundizó durante el final del siglo xx y comienzos del XXI a partir del fuerte cuestionamiento y debilitamiento del rol de los Estados.

Se han dado fragmentaciones tanto en el interior de las políticas y programas de la AEPI como respecto de la gestión del Estado, el sector privado y otros actores sociales, la cualificación de los recursos humanos, la definición de los programas educativos y el financiamiento.

Como decíamos antes, frente al debilitamiento del Estado de Bienestar, el crecimiento de la AEPI se debió, más que al impulso de políticas integrales y universales, a los esfuerzos de comunidades, el sector privado y organizaciones de la sociedad civil.

En los últimos diez o doce años, los Estados están retomando su protagonismo (ello puede percibirse en el aumento de la matrícula del nivel inicial), sin embargo muchos, frente a las dificultades económicas y también ante la priorización de otras políticas, antes que la protección integral de los derechos de la primera infancia, optan por gestionar políticas sectoriales y que atomizan el campo de la AEPI y que refuerzan las grandes desigualdades e injusticias que persisten en la concreción de los derechos de la infancia.

Nos hacemos eco de lo que plantea el Comité Internacional de Derechos del Niño, que recomienda consolidar una estrategia nacional para la primera infancia que asegure integralidad en los abordajes y reconozca el principio de interdependencia de los derechos. Esta será posible afirmando el derecho a la educación. Como lo afirma Katarina Tomasevski (2005)

La educación es entonces no solo un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos otros objetivos globalmente consensuados. El derecho internacional de los derechos humanos constituye un marco ya listo para evaluar el progreso en la consecución de estos objetivos, toda vez

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

que define las metas, los propósitos y los métodos de la educación, para permitir que todos y todas disfruten todos los derechos humanos.

El problema de la calidad

No obstante lo anterior, la lucha por los derechos de la primera infancia no solo se focaliza en hacer realidad los derechos educativos de todos los niños desde una perspectiva integral y de alcance universal, sino también garantizar que esa educación sea de calidad.

Ambas metas son absolutamente complementarias porque, como dice Gentili (2014), “la calidad es un atributo del derecho a la educación” y alude tanto a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos como a la pertinencia y riqueza del conocimiento.

Como dijimos, en los años noventa, llegaron a los sistemas escolares los debates sobre su eficacia y calidad. El concepto de calidad es de naturaleza ideológica, política y cultural, por lo que no puede construirse desde una perspectiva universal. Para su definición, tendremos que adoptar un enfoque dinámico que respete tanto la búsqueda de una comprensión común y de una comunidad de valores como la aceptación de la diversidad. Por ello, sostenemos que esa calidad ansiada puede construirse si nos preguntamos por el sentido de la educación infantil, las políticas y las prácticas de enseñanza, tal como lo postulan Dahlberg, Moss y Pence (2005).

El discurso de la creación de sentido tiene que ver con una posición ética que pone de relieve su importancia en diálogo con otras personas.

En el campo de la primera infancia, el discurso de la creación de sentido hace referencia, en primer y más destacado lugar, a la construcción y la profundización en la interpretación (o comprensión) de la institución para la primera infancia y de sus proyectos, y, en particular del trabajo pedagógico, con el propósito de dar sentido a lo que allí sucede (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.160).

Se trata, entonces, de instalar prácticas democráticas de alta densidad dentro de las escuelas. Si bien se están dando pasos importantes y existen experiencias exitosas, la realidad nos muestra que hay mucho por hacer para garantizar esa calidad (entendida como la creación de sentido) de los programas que llevan adelante las instituciones y programas dedicados al cuidado y educación de la primera infancia.

La “calidad educativa”, pensada desde el campo pedagógico, se define por el proceso de producción de conocimientos, legitimados por el carácter público de los saberes. Es saber de las condiciones de producción, apropiación y transformación del conocimiento. Es devolverle a este su complejidad sociocultural, política e ideológica. Es entenderlo como el resultado y el proceso mismo integrando los saberes previos de los sujetos y su contexto. Desde la especificidad, se puede redefinir la socialización, no en términos de adaptación, sino como participación democrática que permite ubicarnos críticamente en la sociedad y transformarla. Se puede también recuperar la dimensión ética de la acción educativa, no limitándola a la fundamentación racional de las acciones, sino dándole sentido en la construcción de un proyecto común solidario (Cullen, 1997).

Por ello, la calidad debemos vincularla y definirla desde una perspectiva de derechos asegurando una educación inclusiva, sin discriminaciones, universal, que garantice la apropiación del tesoro común, que es la cultura, y que involucre las voces y la participación democrática de los niños, las familias, los educadores y los actores de la comunidad.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Los pilares de la educación infantil

La calidad también tiene que combatir el isomorfismo de las formulaciones pedagógicas de la educación infantil con respecto a los de la escuela primaria (Terigi, 2002, p.11), que se extendió a las formas de funcionamiento didáctico, lo que resultó en una pérdida importantísima de los sentidos y el tiempo de juego, entre otras características identitarias de la enseñanza en el nivel inicial.

Investigaciones realizadas en Argentina y Chile (Sarlé, 1991, p.4) nos ofrecen:

- La constatación de que, en las prácticas cotidianas de la escuela infantil, el juego no se concreta con la intensidad y frecuencia que corresponde a su centralidad: el juego en la educación infantil ocupaba el 20 % del tiempo escolar y, de este, solo el 7% del tiempo de juego estaba vinculado a propuestas lúdicas para enseñar contenidos.
 - El reconocimiento de que, en la escuela, el juego es medio y es contenido curricular.
- A pesar de que los profesores insistan en su importancia para el desarrollo del niño, todavía hoy, en muchas escuelas infantiles, se priorizan “los trabajitos” y la realización de innumerables actividades cotidianas (saludos, registros, rondas de intercambio, higiene, momentos de alimentación, traslados y momentos de organización del grupo) que son ejecutadas acríticamente, y muchas veces rutinizadas, lo que las empobrece como tiempo instructivo y las convierte en tiempos inertes (Sarlé, 2010a, p.33).

Al mismo tiempo que estas investigaciones ofrecen una mirada crítica e invitan a revisar los tiempos asignados, proponen una reflexión sobre la intencionalidad con la que se juega en la escuela y dejar de pensar el juego solo “como método, recurso, motor del desarrollo y modo de presentar actividades” y considerarlo como “parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos” (Sarlé, 2010b, p.25).

Así mismo, el trabajo por una educación de calidad implicará cuestionar creencias y “didácticas” no siempre consistentes o coherentes que, en muchos casos, reciben la influencia de las modas y el mercado de la pedagogía, que se ocupa de ofrecer “recetas” acentuando perspectivas técnicas o banalizadas para la acción educativa. El desafío que asumen muchos docentes es entender la enseñanza como una actividad práctica emancipadora que supone la construcción metodológica y el diseño artesanal, que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas (Soto y Violante, 2010, p.14). La didáctica es un actuar social que posee una dimensión transformadora. Esta integralidad de la didáctica redefine la identidad de los profesores como profesionales y artesanos de la enseñanza guiados por criterios éticos y estéticos, como constructores de una buena enseñanza.

El concepto de buena enseñanza nos permite retomar muchas de las ideas vertidas en este artículo. Fue definido por G. Fenstermacher (1988) y es adoptado por muchos pedagogos que rescatan los aspectos morales y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar. Así, preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1988, p.158. Citado por Sarlé, 2000, p.13).

En esta línea, se sintetizaron unos principios pedagógicos que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

niños pequeños. Estos principios rescatan y conversan con las mejores tradiciones pedagógicas de la educación infantil y fueron organizados alrededor de los grandes interrogantes de la didáctica: para qué, cómo y qué enseñar.

Según Soto y Violante:

- El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.
- El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
- La centralidad del juego.
- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.
- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.
- La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.
- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.
- El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.
- La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias. (Soto, C y Violante, R., 2011, p.51).

No cabe en esta conferencia explayarse sobre la fundamentación de cada pilar, que puede leerse en el trabajo mencionado, pero sí señalar la fecundidad que reconocemos en este planteo para que cada docente pueda comprender con facilidad y apropiarse de una parte importante del saber pedagógico fundacional de la educación infantil, resignificado por esta sistematización.

La perspectiva de derechos

Como venimos planteando, la educación es un bien social y un derecho del que nadie puede quedar excluido, fundamentalmente porque el derecho a la educación hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

A pesar de su contundencia, esta idea, que hoy está hegemonizando los discursos sobre el enorme valor de la educación infantil, no siempre ha sido apoyada ni desconoce detractores. La lucha por el derecho a la educación en la primera infancia es todavía un desafío, como lo es concebir a los niños pequeños como poseedores de los demás derechos humanos y ciudadanos desde su nacimiento. La “entrada” de la primera infancia en la agenda de las políticas públicas es un hecho relativamente reciente y todavía se está consolidando.

También la pedagogía ha venido redefiniéndose –y debe redefinirse aún más– a partir de los debates provenientes del nuevo status de la infancia, señalado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que fuera adoptada por todos los países latinoamericanos.

En lo referente a los derechos participativos de la infancia, si bien en la pedagogía se plantea la

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

importancia del protagonismo del niño casi desde sus etapas fundacionales, todavía faltan esfuerzos que permitan ampliar los derechos del niño para que incluyan el acceso, desde su cultura local, a la cultura universal, al juego y a una participación real y no simbólica dentro de las escuelas infantiles.

Por ello, se sostiene que “el intentar la justa y equitativa distribución del conocimiento desde el Nivel Inicial implica partir de aquello que forma parte del territorio vital de cada niño, ampliándolo para que accedan a saberes con mayor grado de elaboración del que originalmente partieron” (Harf et al., 1996, p.81).

En este sentido, la dimensión política de la pedagogía de la infancia considera que se trata de reconocer la educación como “acto político” (Diker y Frigerio, 2010a, p.8) que define al niño como un sujeto con derechos ciudadanos y un nuevo vínculo entre la infancia, el Estado, la escuela y la sociedad. En este sentido, Diker y Frigerio sostienen que “la educación es ese acto político que emancipa y que asegura con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos a decir y decir-se en el espacio público” (Diker y Frigerio, 2010b, p.8). Cuando sostenemos que la educación es un acto político, entendemos que contiene un bagaje ideológico y que toda pedagogía desplegada a través de un currículum explícito e implícito supone la asunción de una posición acerca de la infancia, de la escuela como espacio público, de las responsabilidades de los actores institucionales y de los derechos a ser garantizados. Ni las prácticas ni la reflexión pedagógica son neutrales, y existen interacciones intensas entre el proyecto político general, las políticas educativas y la micro política escolar.

Como dijimos al comienzo, la educación infantil es un campo de lucha teórica, política y social en donde confluyen discursos críticos y no críticos. Los docentes dedicados a la educación infantil venimos sosteniendo un debate que será fructífero en la medida en que colabore a crear una educación, más buena, más justa, más inclusiva y más solidaria; una educación que garantice los derechos consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Uno de los caminos es la construcción y el sostenimiento de una actitud crítica y, al mismo tiempo, esperanzadora sobre la educación, y desafiarlos a trabajar sobre la coherencia en nuestra profesionalidad, que Paulo Freire nos señalara como primera virtud básica de todo educador: la congruencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

En este sentido la OMEP intenta poner en debate y difundir las ideas que he presentado. Sin embargo, si no se redefinen ciertas teorías y espacios pedagógicos de la educación infantil, tanto a través de las políticas educativas integrales como de la acción del colectivo docente, seguirá siendo muy incierto y muy desigual el presente y el futuro de la educación infantil.

Se corre el riesgo de “olvidar los espacios de libertad y de creatividad didáctico-pedagógica en el cual, el *jardín de infantes*, como modalidad educativa construyó su impronta hace más de un siglo. Es en ese “olvido” desaparecen la afectividad, los juegos, los juguetes, los cuentos, las pinturas, el entorno a descubrir, el movimiento” (Redondo, 2007, p.7). Por lo tanto, apelando a la densa herencia teórica y al aporte de los colegas que hoy están enriqueciendo el campo pedagógico, propongamos una pedagogía para la educación infantil que considere “a las infancias como un tiempo de cuidado; a los sujetos que aprenden como productores de sentidos, al juego y la palabra como ejes vertebradores de la pedagogía y al contexto social, cultural y político como nutrientes” (Redondo, 2007, p.7).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Antelo, E. (2005) La Pedagogía y la época. En Serra, S. (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2005) Pedagogías de la Modernidad y discursos Postmodernos sobre la educación. Madrid: *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Batiuk, V., Contreras, M. y Mayol Lassalle, M (2011) *Estudio: Las Oportunidades Educativas en la Primera Infancia. Conceptos, normativas y reflexiones*. Oficina Regional de la OEI en Buenos Aires –IDIE– Argentina. Área de apoyo a la educación infantil y a los derechos de la infancia. Enero de 2011
- Cullen, C. A. (1997) *Crítica a las razones de educar*. 1ª ed. Buenos Aires : Paidós.
- Bruner, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (2º ed.). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2010) *Educar: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad, en Ciudadanos. *Revista de Crítica Política y Propuesta*, (4), (7 y 8), Buenos Aires, FAI. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf
- García Canclini, N. (2014). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. 1er. Edición 4ta. Reimpresión. Buenos Aires, Paidós
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R., (1996). *El Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mayol Lassalle, M. (2013). Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, (2), (3). Disponible en: <http://redaberta.usc.es/reladei>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Narodowski, M. (1999) Buscando desesperadamente a la pedagogía. En: Frigerio, G (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, ediciones Novedades educativas.
- Narodowski, M. (2014) *Alerta, datos. Miércoles, 01-10-2014*. Disponible en el blog: <http://ar.bastiondigital.com/notas/alerta-datos, 4>
- Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/lugar_educacion_frente_asignacion_social_destinos.pdf
- Peralta, M.V. (2015) *Columna de opinión: Señores, ¡la pedagogía es una ciencia creada hace más de 300 años!* Jueves 23 de abril de 2015. Disponible en: http://www.ucecentral.cl/columna-de-opinion-senores-ela-pedagogia-es-una-ciencia-creada-hace-mas-de-300-anos/prontus_ucecentral2012/2015-04-23/174320.html
- Portal Educativo (2007). *Entrevista a Patricia Redondo, Directora Provincial de Educación Inicial. Enseñar y cuidar en el nivel inicial*. Publicación de la Dirección General de Cultura y

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2 N° 3, junio-julio 2007. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/enseniarycuidarenelnivelinicial.pdf>

- Rodríguez, L. M. (2014) Historia de la educación latinoamericana: Aportes para el debate. En: Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (Comps.) *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Gonnnet: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Sarlé, P. (1999). *Juego y escuela: Un problema para la Didáctica del Nivel Inicial* presentado en Asociacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao (Anped). 22 Reuniao Anual. Recuperado de: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>
- Sarlé, P. (2000) *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. 23ª Reuniao Anual, 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG Rió de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0715t.PDF>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. 1ed. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. (coord.) (2010) *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Saviani, D. (1983) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: *Revista argentina de educación*, (2), (3), 7-30
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. La ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89819/Didactica%20inicial.pdf?sequence=1>
- Soto, C. y Violante, R. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Politicas_de_Ensenanza_Actualizar_el_debate_ANEXOII.pdf
- Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1996). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los Currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002. Recuperado de: <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- UNESCO (2007) *Informe Mundial EPT. Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518s.pdf>
- Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. (4º ed.) Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013) Pedagogía(s) de Infancia. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, (2), (3). Disponible en: <http://redaberta.usc.es/reladei>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La etnopediatría como un camino posible para la atención de la infancia

Autores

Patricia Granada Echeverri¹
Hernando Morán Juanillo²
Robert Yair Díaz Balanta³
Diana Alejandra Vásquez Velásquez⁴
Julián Alfonso Villa Perea⁵
María Elizabeth Ortiz Ortega⁶

Resumen

Este trabajo se presenta como una sistematización y socialización de una experiencia pedagógica realizada en la ciudad de Pereira en el año 2015. Se utilizó la metodología de diplomado, con una intensidad de 120 horas, en la cual se buscó el acercamiento al contexto histórico, cultural y legislativo de los grupos Emberá Chamí y afrodescendientes del país, con una mirada diferencial en el departamento de Risaralda y con el propósito de mejorar la atención en salud de los niños y niñas, en el marco de la estrategia De Cero a Siempre, modalidad institucional del Centro de Desarrollo Infantil (CDI).

El semillero de investigación del pregrado en Medicina, Niñez sin Fronteras, creó y ejecutó un diplomado en Etnopediatría en el marco del programa De Cero a Siempre. Esto obedece a las dificultades y barreras socioculturales que deben enfrentar los médicos cuando se aborda a los pacientes pediátricos de las culturas Emberá-Chamí y afrocolombiana. Este espacio de formación generó una experiencia significativa y brindó bases para realizar un enfoque étnico diferencial, que permitirá mejorar la atención a la infancia entendiendo su cultura, historia y marco legislativo. Dentro de las actividades realizadas, se encuentran lecturas, foros y talleres que configuraron un programa completo de formación.

Palabras clave

Emberá-Chamí, afrocolombiano, cultura, etnopediatría, infancia

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Tecnológica de Pereira, patriciagranada@utp.edu.co

² Estudiante de Internando en Medicina. Universidad Tecnológica de Pereira, juanillo01@hotmail.com

³ Estudiante de Internando en Medicina. Universidad Tecnológica de Pereira, rydiaz@utp.edu.co

⁴ Estudiante de Internando en Medicina. Universidad Tecnológica de Pereira, dianavasquez655@hotmail.com

⁵ Estudiante de Internando en Medicina. Universidad Tecnológica de Pereira, jualvilla@utp.edu.co

⁶ Estudiante de Medicina. Universidad Tecnológica de Pereira, elizabethortiz8906@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Desarrollo del tema

Las observaciones realizadas durante la experiencia clínica y comunitaria con estudiantes de noveno semestre de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, durante las prácticas docente asistenciales, realizadas en los últimos tres años, con las cuales se han acompañado la estrategia “círculo virtuoso” en la ciudad de Pereira, así como la profundización teórica y empírica en las categorías del programa de investigación: Niños, niñas y jóvenes constructores de paz en escenarios como ciudadanía, paz, reconciliación, parentalidad, prosocialidad entre otras, han propiciado la reflexión acerca de las dificultades que tenemos los profesionales para interactuar de manera comprensiva y respetuosa con estas comunidades y más difícil aún, con las Emberá Chamí, ya que se suman los aspectos lingüísticos, de cosmovisión, de prácticas cotidianas y de choque entre la medicina tradicional y occidental. Estas dificultades revictimizan a los niños, las niñas y a sus familias.

Esta observación, que se origina en la medicina, al trasladarse a otros espacios de lo social como son los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en Risaralda, recientes instituciones creadas en el marco de la política de infancia (Conpes 109 del 2009) y que dentro de sus prioridades tiene la orientación de acciones para cuidar y educar a los niños y niñas, incluyendo a las de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, no escapan a las mismas dificultades con algunos matices diferenciadores; pero finalmente, muestran que falta mucho para avanzar en el sentido de “lo otro” y del “otro”, no en términos solo de reconocimiento a la diferencia, sino de avanzar en prácticas vinculantes que le den valor y lugares reales y permanentes a las historias, cosmovisiones, prácticas y sistemas médicos basados en saberes ancestrales.

El semillero de investigación de pregrado Niñez sin Fronteras, en respuesta a esta necesidad, propuso un espacio de formación con el enfoque étnico para la atención a la infancia, el cual se inicia con lecturas y pequeños foros que se van sistematizando y configurando en un programa de diplomado que abre sus puertas al departamento de Risaralda y que genera una movilización institucional intersectorial.

Planteamiento del problema y justificación

A lo largo de la historia de la humanidad, hemos observado cómo la inequidad ha generado grandes atrocidades y crímenes en nuestra sociedad. La discriminación hacia las minorías y el racismo son un problema latente que se encuentra en todos los contextos, países y clases sociales. Esta inequidad y discriminación afecta principalmente a los niños y niñas de las comunidades indígenas y afrodescendientes. En nuestro país, existe una gran diversidad cultural, racial y regional de acuerdo con cada uno de los contextos ambientales en los que nos encontramos. Esto nos hace acreedores de una gran diversidad de creencias, costumbres y religiones que, en las prácticas profesionales, median en las interacciones entre beneficiarios y prestadores de servicios y que, al no ser comprendidas suficientemente, se convierten en obstáculo para la atención en salud y en barreras para avanzar hacia una sociedad más justa e incluyente.

Las comunidades Embera Chamí y afrodescendiente se encuentran en unas condiciones culturales y raciales especiales que las diferencian de la población general, por lo que las protegen una legislación especial y el Sistema General de Seguridad Social, SGSS. Sin embargo, vemos a diario cómo los influyen diferentes tipos de barreras sociales, culturales, de lenguaje, de acceso, de conocimiento y de Prevención y Promoción (PYP) que las hacen vulnerables y, en muchos casos, les generan serios problemas de salud. Adicionalmente, vemos cómo la población pediátrica de dichas comunidades se encuentra más afectada que la población adulta.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El ámbito de la salud se encuentra enmarcado dentro de una gran diversidad que hace que los trabajadores de esta área tengan el deber y el compromiso de conocer no solo la legislación y políticas de las diferentes comunidades, sino, además, los factores de riesgo y condiciones culturales que hacen a cada población potencialmente susceptible a diferentes patologías. Para beneficiar a las comunidades mencionadas en particular, se debe, inicialmente, adquirir conocimientos sobre el contexto histórico, social y cultural en el que se encuentran, ya que al aprender sobre ellos y sus puntos de vista, podremos enfocarnos en identificar los factores de riesgo, patologías y potenciales daños a los que se encuentra sometida la población pediátrica de estas culturas. Así mismo, podremos diseñar estrategias propias y de fácil aplicación que lleguen a ellos y mejoren sus condiciones de salud.

Metodología

El curso cuenta con tres módulos teórico-prácticos de cuarenta horas cada uno, tanto presenciales como virtuales. Cada módulo cuenta con estudios de caso, discusiones de grupo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, mediante revisiones de literatura y artículos científicos consignados en los repositorios físicos y virtuales de la biblioteca Jorge Roa Martínez de la Universidad Tecnológica de Pereira. El desarrollo del programa contempla la participación de conferencistas e investigadores regionales y nacionales, funcionarios de entidades públicas y representantes de grupos étnicos, entre otros expertos, quienes, mediante conversatorios o foros abiertos, exponen experiencias, iniciativas y proyectos que se estén desarrollando en la región, lo que permite una mejor comprensión, análisis y discusión de los módulos dictados en el diplomado. Finalmente, la utilización de un modelo pedagógico constructivista permite la evaluación final. Este se basa en el aprendizaje individual, resolución de casos y verificación del aprendizaje mediante la realización de ensayos y la formulación de un proyecto grupal. Todo lo anterior conlleva la adquisición y desarrollo de competencias que el estudiante podrá aplicar en su mundo profesional para el desarrollo de la infancia de las comunidades en cuestión.

Desarrollo del diplomado

Los asistentes al diplomado se distribuyeron en ocho grupos procurando que estuvieran en el mismo equipo las personas que tenían un proyecto en común. En caso contrario, se asignaron de forma aleatoria. Así, quedaron constituidos grupos de nueve personas aproximadamente, de diferentes instituciones y niveles de formación, cada una con concepciones individuales que enriquecieron el trabajo en equipo. Cada grupo contó con un facilitador –en la mayoría de los casos, un estudiante de medicina de último año– y un médico general, capacitados previamente para dirigir discusiones grupales alrededor de temas específicos y liderar la realización de un trabajo final.

Por lo demás el diplomado se desarrolló como se plantea en la metodología

Módulo I

Objetivo: Comprender y profundizar en el conocimiento histórico-regional de las comunidades Emberá Chamíes de Risaralda.

Facilitador: Víctor Zuluaga Gómez, historiador

Temas: El desarrollo temático busca responder las siguientes preguntas:

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Con respecto a la comunidad Emberá Chamí: ¿Quiénes son? ¿cuáles son los procesos históricos que pueden explicar su condición actual? ¿cuál es la cosmovisión indígena? ¿cuál es el sistema de salud indígena tradicional? ¿cómo hacer trabajo de campo para identificar la cosmovisión, cultura y condiciones de vida de las comunidades Emberá Chamíes?

Con relación a la comunidad afrodescendiente: ¿Quiénes son? ¿cuál es su contexto organizacional histórico y cultural en Colombia y en el departamento de Risaralda? ¿tiene la comunidad afrodescendiente un sistema de salud tradicional? ¿cómo hacer trabajo de campo para identificar la cosmovisión, cultura y condiciones de vida de las comunidades afrodescendientes? ¿cómo elaborar propuestas que muestren el impacto de la salida de campo y de las discusiones temáticas?

Módulo II

Objetivo: Comprender y profundizar en el conocimiento histórico-regional de las comunidades afrodescendientes de Risaralda.

Facilitador: Licenciado Luis Alberto Palomeque Mosquera

Temas: Rituales y costumbres de crianza de los niños de los esclavos africanos y su evolución hasta la época contemporánea

Facilitador: Licenciado Holmes Moreno Murillo, magíster en Historia

Temas: Evolución histórica de la comunidad afrodescendiente desde la época de la esclavitud hasta las actuales condiciones de pobreza, inequidad e invisibilidad social, con énfasis en la nueva juventud afrodescendiente

Facilitador: Licenciado Iván Vergara Sinisterra, Magíster en educación, Vicepresidente del Movimiento Nacional Cimarrón

Temas: Discriminación positiva, deuda histórica y equidad social vista como el reconocimiento de las diferencias de la sociedad mestiza hacia las poblaciones afrodescendientes, raizales y palenqueras

Facilitador: Licenciado Iván Maturana Córdoba, Contador Público, Especialista en gestión tributaria y aduanera, Líder Movimiento Social Afrocolombiano

Temas: Historia normativa afrocolombiana, desde la llegada de los conquistadores españoles hasta nuestros días

Módulo III

Objetivo: Apropiar los instrumentos legales de la constitución, el sistema de salud y la legislación especial para indígenas y afrodescendientes para mejorar la prestación de servicios de atención en salud a las comunidades Emberá Chamíes y afrodescendientes de Risaralda.

Facilitadora: Dra. Olga Zuluaga Rodríguez, especialista en Gerencia en Sistemas de Salud

Temas: Nuevo Sistema General de Seguridad Social en Salud, SGSSS, y aspectos de la norma en lo que concierne a la atención a las comunidades indígenas y afrodescendientes en el país

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Facilitador: Víctor Zuluaga Gómez, Historiador

Temas: Responsabilidad del médico en el proceso salud-enfermedad de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el departamento de Risaralda

Legislación especial para comunidades indígenas y afrodescendientes en Colombia

El Sistema General de Seguridad Social en Salud, SGSSS, en la prestación de servicios a las comunidades indígenas en Risaralda

El SGSSS en la prestación de servicios a la comunidad afrodescendiente en Risaralda

La relación médico-paciente indígena en el SGSSS, barreras, acceso y dificultades en la prestación de servicios

Relación médico-paciente afrodescendiente en el SGSSS, barreras, acceso y dificultades en la prestación de servicios

Población, resultados y productos

El Diplomado de Etnopediatría contó con una gran acogida por parte de diferentes instituciones, como Comfamiliar Risaralda, Empresa social del estado-ESE San Pedro y San Pablo de la Virginia, Hospital Universitario San Jorge de Pereira, Gobernación de Risaralda y Alcaldía de Pereira, Hospital San Vicente de Paúl de Mistrató. Así mismo, contó con la acogida de personas con diversos niveles de formación, como integrantes del asentamiento indígena Flor del Monte de Belén de Umbría, Mistrató y Pereira, y estudiantes de varios programas de la Universidad Tecnológica de Pereira como: Medicina, Ciencias del Deporte y la Recreación y Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Todas estas personas enriquecieron el trabajo en equipo con concepciones individuales. Gracias a su aporte académico, hicieron posible el adecuado desarrollo del diplomado, y se generó un fuerte impacto en la comunidad pereirana y risaraldense. Además, se logró priorizar los problemas de la población infantil de las comunidades tanto indígenas como afrocolombianas, lo que concluyó en la elaboración de una serie de estrategias para abordar las diferentes problemáticas encontradas.

Población beneficiada

Las poblaciones beneficiadas fueron los Emberá Chamíes y afrodescendientes del departamento de Risaralda, también los estudiantes de Medicina y de otros programas de la Universidad Tecnológica de Pereira, además de los profesionales en áreas relacionadas con la atención a la infancia, las instituciones públicas y privadas del departamento y la sociedad risaraldense.

Bibliografía

Zuluaga Gómez, V. (1994). *Vida, pasión y muerte de los indígenas de Caldas y Risaralda*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Zuluaga Gómez, V. (1997). *Mitos y leyendas de los Emberá-Chamí*. Pereira, Colombia.

Zuluaga Gómez, V. (2002). *La nueva historia de Pereira: Fundación*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Zuluaga Gómez, V. (2006a). *Territorio, autoridad y transferencia*. Pereira, Colombia: Gráficas Buda Limitada.

Zuluaga Gómez, V. (2006b). *Una historia pendiente. Indígenas desplazados en el Antiguo Caldas*. Pereira, Colombia: Gráficas Buda Ltda.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

La ética y estética de los agentes educativos de la educación inicial

Autor

Ivón Damarys Valencia Muñoz¹

Resumen de la experiencia

La calidad en la educación inicial reclama una ética y una estética coherentes con las comprensiones que los niños y niñas están restituyendo sobre la experiencia de desarrollarnos en dignidad.

Así pues, las interacciones educativas requieren de “saberes sentidos” que transformen trayectorias vitales, de la conexión empática y la liberación de las infancias adultas en interacciones respetuosas. Sin embargo, los educadores iniciales necesitan acompañamiento en ello y activar potenciales internos de autocuidado para comunicar deseos de vivir a niños, niñas, familias y comunidades.

TrasSusRisas, en sus estrategias para mejorar la manera de abordar el desarrollo infantil ha redescubierto tres elementos de una ética y estética del educador inicial, a saber: saberes corporizados, cuidado de sí e impulso vital.

Palabras clave

Educador primera infancia, cuidado de sí, saberes corporizados, impulso vital

Justificación

“No podemos resolver problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos” Albert Einstein

Los niños, en su primera infancia, nos enseñan que portan información única que se expande o se contrae con lo que les acontece en cada ambiente que habitan; que, durante la gestación y el primer año de vida, aprenden la confianza; que, en esta trayectoria de su vida, se apropian de la autorregulación y la autonomía en la presencia colaborativa de otro; que, en los primeros seis años de vida, necesitan ser acogidos y nutridos en el útero mental de cada adulto significativo con el que interactúan; que sus sentimientos organizan sus pensamientos; que viven en las relaciones y en la experimentación profunda y comprometida de sus cuerpos; que, por la plasticidad de su desarrollo, cada relación significativa repara y transforma situaciones de riesgo en oportunidades de expansión de potenciales, y que están dedicados al oficio fundamental de averiguar con qué clase de personas están tratando y en qué clase de mundo están viviendo.

Reconocer estas evidencias del desarrollo infantil demanda calidad en las mediaciones y renovar mentalidades y competencias en quienes son corresponsables de acompañar a los niños y niñas desde cualquier sector y ambiente de desarrollo. Dicho reconocimiento convoca a la vivencia de una ética y estética coherente con los sujetos sociales que son los niños y niñas con quienes se

¹ Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Social. Gerente TrasSusRisas S.A.S. Colombia. trassusrisas@hotmail.com.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

pretende movilizar aprendizajes y cambios desde la singularidad de su desarrollo y la diversidad de sus contextos.

En este sentido, el acto de conectarse profundamente con el otro y querer saber de este en su propio mundo, se vislumbra como un elemento potente para sustentar la calidad y efectividad de iniciativas y servicios en primera infancia, y restituye el lugar de la empatía en el acto de educar y de acompañar el desarrollo infantil, lo que da cabida a las emociones y al sostenimiento de interacciones creativas gratificantes.

El tono emocional y afectivo de toda interacción es vital para el desarrollo y el aprendizaje. Las emociones acercan a los niños y las niñas a las experiencias de saber cómo es eso de vivir y de crearse una idea de lo que es estar consigo mismo, con los otros y con el entorno. Contar con la emocionalidad de niños, niñas, familias, actores comunitarios y entornos institucionales, así como saber de la propia emocionalidad, es la ética y estética de los agentes educativos de primera infancia. “Existen cada vez más pruebas de que las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes” (Goleman, 2009, p.16).

Por ello, como aporte a las preguntas lanzadas por el XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP en torno a la sostenibilidad del rol corresponsable de los actores de la educación inicial en la formación de los niños y niñas; sus apuestas políticas y los retos en su formación, se presentan las reflexiones derivadas de las experiencias acompañadas en Antioquia y Colombia de la organización TrasSusRisas en su labor de aportar en la creación y mejoramiento de prácticas para abordar el desarrollo infantil, centradas en el niño y la niña como sujeto activo de la transformación social y cultural.

El compromiso creciente de Colombia y América Latina por el desarrollo integral en la primera infancia reclama la creación de una ética y estética coherentes con el momento vital de la primera infancia, desde el cual niñas y niños nos están retornando y restituyendo comprensiones sustanciales sobre el significado de acogernos como humanos y sobre la experiencia de crearnos en dignidad desde los cimientos de la vida.

Fundamentos teóricos de la experiencia

“Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”

Aristóteles

La ética alude a la reflexión sobre la actuación cotidiana para ejercer la libertad de ser en el reconocimiento del valor propio y el de los otros(as), inspirando valores y prácticas consistentes con la exaltación de la vida en sus diversas manifestaciones. La ética es horizonte, a su vez, de la estética, que se ocupa del singular potencial creativo de expresión de cada individuo.

Una ética y una estética de agentes educativos de la educación inicial se concibe como inteligencias y sensibilidades al servicio del cuidado, gozo y exaltación de la vida en presencialidad corpórea, los cuales se crean en diálogos continuos entre el adentro y el afuera, entre lo micro y lo macro y entre el ayer, el hoy y el mañana en pos de encuentros creativos que reconozcan y acojan la potencia de cada ser humano niño, niña, de cada familia y comunidad. Los elementos que configuran dicha ética y estética son:

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

Saberes corporizados: jugarse el cuerpo

*“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”
Albert Einstein*

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Reconocer que los niños y niñas en su primera infancia viven en la experimentación comprometida de sus cuerpos implica, para los agentes educativos, asumir la coordinada básica de situarse en su propio cuerpo como territorio de creación y como laboratorio de gozo, dado que, desde el momento de su nacimiento, averiguan cómo adaptarse al ambiente usando a los adultos para ello. Dicho reconocimiento también implica que los agentes educativos restituyan su instinto e intuición olfateando, degustando, palpando, escuchando y observando la vida; redescubriendo las múltiples formas de conocer qué les pertenece, y trascendiendo las separaciones que la cultura ha hecho del cuerpo, la mente y el corazón.

Tenemos a disposición muchos más argumentos y evidencias de lo que es esencial en el impulso al desarrollo en los primeros años de vida y con dificultad se ponen en acción. Entonces, sabemos, por ejemplo, que los vínculos afectivos hacia los niños y niñas son el pegamento esencial de los beneficios que contiene todo servicio orientado a garantizar sus derechos, que el afecto es el que posibilita la absorción de nutrientes, que el camino a la autonomía inicia por haberse sentido sostenido emocionalmente por un otro; y que lo significativo para niños y niñas es aquello que los hace sentir. Sin embargo, los abordajes profesionales desde los diferentes sectores del desarrollo y las gestiones públicas agenciadas por el mundo adulto para apoyar a los niños, están limitados en la expresión del amor.

En los primeros años de vida, es necesario que los agentes educativos hagan sentir los saberes, es decir, los corporicen. Dar cuerpo al saber es anclarlo a los movimientos, es hacerlo gesto, actitud, manifestación, expresión y práctica cotidiana. Dichos atributos deben considerarse en los procesos de formación iniciales y de actualización de los agentes educativos. Entrar, pues, en relación con los niños y niñas es asumir el acuerdo tácito de entenderse como “cuerpos usados recíprocamente para manifestar potenciales y aprender en el gozo”. El cuerpo de los agentes educativos que acompañan aprendizajes en la primera infancia es, a la vez, útero, nicho, plataforma y columpio en el que los niños y niñas comprueban y afirman que existen. He ahí el gran reto ético y estético: “Poner el cuerpo en movimiento, jugarse el cuerpo”.

Cuidado de sí: acogerse creativamente

Si sabemos que los niños y niñas en los primeros seis años de vida necesitan ser acogidos y nutridos en el útero mental de cada adulto significativo con el que interactúan y que están dedicados al oficio fundamental de averiguar con qué clase de personas están tratando y en qué clase de mundo están viviendo, eso supone para los agentes educativos entrar en contacto transparente y sincero con sus propias infancias trabajando sobre sus deseos, frustraciones, necesidades, capacidades y las creencias que los inhiben o los potencian en aras de sostener interacciones auténticas y respetuosas con niños y niñas. Bradshaw et al. (2010), destaca sobre las posibilidades de la liberación del niño interior:

A lo largo de toda nuestra vida seguimos reciclando las necesidades que tuvimos en la infancia. Una vez que nos sentimos seguros y confiamos en nuestro entorno, la parte nuestra que corresponde a la etapa en que gateábamos desea explorar y experimentar. Nuestros propios hijos desencadenan

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

también nuestras necesidades a medida que van atravesando las distintas etapas de su desarrollo. Tenemos la oportunidad, cuando adultos, de cuidar de nosotros mismos en cada una de dichas etapas (pp.304-305).

Velar por la calidad del acompañamiento al desarrollo y aprendizaje en la primera infancia supone también acompañar las “infancias adultas” que están acogiendo a los niños y niñas. En este sentido, la educación inicial es prácticamente una educación reconectiva entre generaciones frente a los saberes primarios y fundantes para ser, estar y hacer en la vida, en donde se es partícipe de la creación de una red de cuidadores de sus vidas y de la vida, que reparan y tejen puentes desde sus propias infancias con niños y niñas y logran mayor afinidad, sincronía y pertinencia.

Por su parte, más allá de ser una práctica bella y gratificante, la educación inicial es también escenario de confrontación, conflictividad y gran incertidumbre. La implicación emocional de los agentes educativos es muy alta y se manifiesta en estrés, desgaste y agotamiento ante la dificultad de procesar y afrontar las demandas físicas, emocionales y sociales del ejercicio de la labor. Además, esto repercute en sus sentimientos de autorrealización y en la calidad de sus procesos de acompañamiento a los niños y niñas.

El proceso formativo y la práctica de quien acompaña los primeros años de vida suponen, entonces, un viaje interior apoyado y respaldado que desencadena el cuidado de potenciales y el despliegue de recursos de aprendizaje internos. Se trata, pues, de “acompañar acompañados”, por lo cual, son necesarias experiencias de “cuidar al cuidador”.

Impulso vital: abrir paso a la vida

“Sabemos que nuestras aficciones pueden sanar naturalmente con el respaldo ajeno” Bradshaw

Saber que para niños y niñas por la plasticidad de su desarrollo, cada relación significativa repara y transforma situaciones de riesgo en oportunidades de expansión de potenciales supone, esencialmente en los agentes educativos, la capacidad de imprimir la energía que exalta la vida en cada interacción y experiencia, la vibración que contagia y amplifica deseos de vivir, que motiva e inspira a evolucionar, que reconecta permanentemente con la capacidad de ver lo bello a pesar de la adversidad, de hacer de la vida una obra de arte tejiendo, coloreando, tonificando, danzando y amasando los vínculos entre niños, niñas, sus cuidadores y el entorno.

Supone, pues, asumir la educación inicial bajo la metáfora de siembra de tiernos y gratos recuerdos de aprendizajes que ordenarán y recrearán movimientos vitales en el transcurso de la existencia de niños y niñas, los cuales actuarán a modo de fuerzas que impulsen a la permanente reanudación y metamorfosis personal.

Ello implica, fundamentalmente, disposición y empatía. Es inciertamente mágico el momento en que una experiencia puede convertirse en reveladora, iniciática o refundante para los niños, niñas, familias y comunidades. Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik (2012) afirman que:

Cualquier experiencia emocional que acontece en los vínculos del agente comunitario, de salud o educación con una familia y su bebé, puede estimular nuevas construcciones vinculares modeladoras en el aquí y ahora, que favorezcan la modificación de una relación primaria difícil. Esta posición no determinista permite transformar situaciones de riesgo en oportunidades ganadas (p.56).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Solo hay que estar allí, atentos, en presencialidad corpórea, con genuino interés y entrega, queriendo saber y sintiendo lo que niños y niñas y su entorno están viviendo, manteniendo la conversación y demostrando que se está conectado, siendo continente efectivo de las sensaciones; transformando necesidades en satisfacción, malestar en calma, dolor en placer, soledad en compañía, desamparo en tranquilidad, y afirmando y reconociendo los potenciales y capacidades de los niños.

Objetivos de la experiencia

General

Mejorar prácticas de abordaje del desarrollo infantil, centradas en el niño y la niña como sujetos activos de la transformación social y cultural

Específicos

- Restituir el lugar de la ética y estética en los educadores iniciales para dar sentido a su hacer en sincronía con las necesidades y potencialidades del momento vital de los niños y niñas en su primera infancia
- Explorar la emocionalidad en las interacciones entre educadores iniciales, niños y niñas, familias, comunidades e instituciones como escenario de cambio y aprendizaje
- Experimentar innovaciones que amplíen las posibilidades de la mediación de maestros maestras y agentes educativos responsables del desarrollo infantil bajo ambientes colaborativos transectoriales de atención integral

Metodología

Las estrategias metodológicas desde las cuales TrasSusRisas, a partir de 2012, ha llevado a cabo esta experiencia orientada a redescubrir una ética y estética para acoger a los niños y niñas en su desarrollo son:

Laboratorio de Buenas Prácticas

La formación y acompañamiento técnico a agentes educativos(as) que realiza TrasSusRisas se sustentan en la idea básica de que los conocimientos tienen una semilla de cambio, por tanto, se orienta a ponerlos en escena, a dar forma a nuevas posturas, nuevas elecciones y nuevas pautas para relacionarse. El “Laboratorio de Buenas Prácticas” es una forma de interacción creativa que lleva a cabo TrasSusRisas en sus procesos de asesoría y formación asumiendo la vivencia de la incertidumbre creativa, la confianza y la acogida amorosa, para practicar con los(as) otros(as) nuevas preguntas, ensayos y cambios. Así, TrasSusRisas queda habilitada para experimentar, transformar, comprobar y afirmarse en buenas prácticas que enriquezcan las experiencias vitales de niños y niñas. Se trata de un escenario vivo de creatividad en las interacciones que le sigue la pista a las ideas motores de cambio presentes en las prácticas y, al mismo tiempo, se conserva el código de pasar todo saber por el cuerpo haciéndolo materia, comestible, imagen, sentimiento.

Cuidar al cuidador

Implica la disposición de experiencias de diálogo, confort y acogida a equipos interdisciplinarios corresponsables de la atención al desarrollo infantil, tales como Grupos de Apoyo al Apoyo y

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Encuentros de Movimiento Creativo dentro de los ambientes institucionales de entidades prestadoras de servicios.

Los Grupos de Apoyo al Apoyo se instalan como dispositivos para la palabra y la escucha frente a la labor compartida por equipos de trabajo. Son espacios psicosociales en los que se ventilan las emociones, malestares, inquietudes, satisfacciones y aprendizajes que genera el trabajo en el día a día. De este modo, se construyen, dentro de una atmósfera grupal de confianza, posibles comprensiones, nuevos saberes y rutas de acción personal e interpersonal que, a partir de la responsabilidad que toman los participantes de apoyarse mutuamente, motivan cambios en sus representaciones y actuaciones frente a su experiencia de trabajo con la primera infancia.

Los Encuentros de Movimiento Creativo constituyen una iniciativa del cuidado de sí en la que los participantes sienten la vida en el cuerpo a partir de movimientos lúdicos auténticos y la experimentación con los lenguajes del arte. El objetivo es facilitar en los agentes educativos el procesamiento creativo de los aspectos intra-, inter- y transpersonales que se ponen en juego en su acompañamiento al desarrollo de niños, niñas, sus familias y comunidades.

En Movimiento Creativo, se integran mente-cuerpo-emoción y palabra-movimiento-acción para metabolizar creencias, pensamientos y sentimientos favoreciendo estados emocionales autoafirmativos, mentalidades potenciadoras del cuidado de sí y voluntades para generar cambios en la práctica profesional. Se vive como una aventura en el encuentro con la magia de la vida a través de cuatro momentos en los que el arte teje, amasa, mece, recodifica y colorea amorosamente pasando por el silencio, el despertar emocional, el encuentro y la contemplación.

Población participante

Agentes educativos de primera infancia, maestros, maestras y equipos interdisciplinarios responsables de proyectos de atención integral a la primera infancia de diferentes municipios del departamento de Antioquia, que han sido acompañados a través de los procesos de asesoría y formación operados por TrasSusRisas, desde 2012.

Resultados y evidencias

El reconocimiento del educador inicial en su condición humana es fundamental para lograr interacciones significativas con niños, niñas, familias y comunidades, así como para conquistar el trabajo como escenario de expresión creativa, grata y gozosa de la vida. A continuación, se presentan los principales resultados evidenciados en las estrategias Laboratorio de Buenas Prácticas y Cuidar al Cuidador, implementadas por TrasSusRisas desde 2012:

Experimentar con el poder de cambio

Las acciones formativas y de acompañamiento en la labor, soportadas en la “corporización de saberes” que inspira el Laboratorio de Buenas Prácticas de TrasSusRisas, han tenido efectos en las capacidades de agentes educativos al provocar la reconexión con los potenciales creativos y el despertar de la intuición sensible. Así, se han reinventado prácticas de atención al desarrollo infantil que modifican y nutren la cotidianidad de niños y niñas, pues se superan factores que inhiben su desarrollo y fortalecen potencialidades para el gozo de sus derechos.

Intuición, creatividad y sensibilidad son requeridas para responder a la exigencia de la educación inicial de interactuar con sentido transformador en el proceso de desarrollo y aprendizaje de un niño. Experimentarse en el Laboratorio de Buenas Prácticas ha significado para cada agente educativo

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

acortar la distancia entre ideas y acciones reconociendo su potencial de cambio, poniendo sus saberes y conocimientos al servicio de una estética de la vida en los primeros años, dando origen a realidades, sensaciones y experiencias agradables, gratificantes, bellas y dignificantes, que amplían los horizontes de actuación de la educación inicial y le restituyen su función política de cambio generacional al visibilizar el poder de los primeros años de vida.

A continuación, se mencionan algunas experiencias germinadas en el Laboratorio de Buenas Prácticas en las que saberes (ideas, evidencias, conocimientos) sobre la manera como aprenden y se desarrollan niños y niñas, han tomado cuerpo en agentes educativos dotando de sentido estético y ético sus prácticas e interacciones, son

- Cohabitación en una “sala de partos” entre saberes médico-asistenciales, prácticas de soporte físico-emocional de educadores iniciales y saberes ancestrales de parteras para dignificar y dar calidez al nacimiento.
- Incursión de la labor del educador inicial en el nacimiento humanizado, acompañando continuamente a la madre y la familia en su participación protagónica para parir y velando por la instalación de los vínculos afectivos desde el nacimiento, para apoyar la primera transición adaptativa de niños y niñas.
- Esperar y confiar hasta una hora y veinte minutos en la capacidad de niños y niñas para conquistar por “arrastre al pecho” el pezón de su madre.
- Dar lugar a roles y saberes de actores sociales como las Madres Comunitarias del Programa Familia, Mujeres e Infancia del ICBF, en labores en las que no se las había considerado. Se las respalda y se comparten sus tareas en rutinas de atención de instituciones hospitalarias para la sostenibilidad de la lactancia materna exclusiva.
- Exponerse a arrullar y acariciar a madres y padres con sincera conexión para que, sintiéndose contenidos y apoyados, puedan impulsarse a hacerlo con sus hijos e, incluso, sostener conversaciones significativas con genuino interés por sus vidas.
- Comprobar la solidaridad en la crianza con jóvenes ávidos de una oportunidad para compartir sus potenciales apoyando el crecimiento y desarrollo de niños y niñas de su municipio, así como, con líderes de áreas rurales, quienes deciden tejer una red de amor para observar y actuar ante alertas tempranas en los vínculos afectivos de las familias con niños y niñas.
- Exponerse a la conversación con niños y niñas de preescolar en su clase cotidiana sobre “temas de los grandes”, como el deseo y el reconocimiento de emociones.
- Habitar, con una pedagogía de la emoción, escenarios de reflexión y discusión de políticas públicas, restituyendo el gozo, la colaboración y la confianza.
- Estas pues, son experiencias que, de forma colaborativa, han sido procesadas en el Laboratorio de Buenas Prácticas para alimentar el diseño de la Política Pública de Desarrollo Integral Temprano Buen Comienzo Antioquia durante el 2014, liderada por la Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud de la Gobernación de Antioquia.

Sostener la mirada interior en el trabajo

Para quienes laboran protegiendo la vida en sus primeros años, actuar sobre su mundo interior interrogando sus pensamientos, emociones y comportamientos desde las experiencias sensibles, expresivas y reflexivas que se despliegan en Movimiento Creativo y los Grupos de Apoyo al Apoyo en TrasSusRisas les ha permitido activar y nutrirse de su deseo de autorrealización en el trabajo, así como reconectarse con sus sentidos vitales y dar al trabajo el lugar de materia prima en la gran labor artesanal de hacer de la propia vida una obra de arte.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Mirar hacia adentro para atender-se, crear una postura hacia la propia vida, ejercer acciones transformadoras sobre su existir diario y practicar la subjetividad han sido las transformaciones básicas que educadores iniciales y agentes responsables de atención al desarrollo infantil han experimentado asumiendo desde el deseo y la voluntad “hacerse cargo” o “responsabilizarse” del contenido y proceso de sus experiencias personales laborales en la educación inicial desde una perspectiva ética y creativa. Específicamente, en las voces de los educadores iniciales que han participado en procesos de acompañamiento, se destacan como principales efectos los siguientes:

- Autoafirmarse en el encuentro personal y grupal reconociendo los deseos, motivaciones y frustraciones e integrando la propia infancia y las experiencias vitales diarias de la labor en un ejercicio creativo de nuevas comprensiones y cursos de acción
- Armonizar mente y cuerpo en un ambiente de paz activa practicando la curiosidad y la alegría en el movimiento nutriendo la dinámica laboral con rituales de autocuidado
- Activar la empatía y la confianza para el trabajo colaborativo de grupos de trabajo institucional en la conexión amorosa recíproca y en la sincronización en el ritmo
- Sentirse acompañados e inspirados con los mismos atributos de calidez que la interacción con niños, niñas y familias les exige: amor, alegría, asombro, escucha, lúdica

Incorporar prácticas básicas de cuidado de la propia vida en una relación amorosa con el cuerpo y potenciar estados de apertura y disposición para establecer otras maneras de pensar, ser y estar cotidianamente con los niños, las niñas y las familias, a saber: el silencio, para que se exprese la pausa, la pregunta y la escucha interior en el sentir profundo, cálido y confiado del cuerpo; el despertar emocional tomando posesión amorosa del cuerpo en el asombro, la curiosidad y la alegría; el encuentro consigo mismo y con los otros ejercitando la sincronización entre sentir, pensar y actuar, y la contemplación arrullando en palabras, contactos y miradas el valor intrínseco de la existencia individual y colectiva para afirmar la dignidad humana.

Estas valoraciones de educadores iniciales hablan de sostener la mirada interior cuando se trabaja como una actividad continua de atención y elaboración personal que se da al hacerse cargo de otros. Esta práctica de cuidado de sí es esencial para incidir en el desarrollo y aprendizaje de los niños y familias, puesto que, en palabras de Garcés y Giraldo (2013): “No se puede tener cierto efecto en el otro, si antes no se ha hecho ese trabajo consigo mismo. Se debe cuidar de sí mismo cuidando de los otros” (p.191).

Preservar el sentido cautivador de existir

Las estrategias de Cuidar al Cuidador y el Laboratorio de Buenas Prácticas han permitido a educadores iniciales reconocer que “el otro”, ya sea niño, niña, familia o comunidad, existe y tiene valor en un rico abanico de diversidad que hace viable lo humano.

Dicha diversidad en los orígenes, formas, condiciones, respuestas y composiciones es un elemento fundante de una estética de las interacciones educativas, que pretende comunicar deseos de vivir preservando el sentido cautivador de existir, crecer, evolucionar y aprender.

Testimonios de agentes educativos de diversos sectores de la atención al desarrollo infantil ratifican cómo su labor, en un marco ético y estético de impulsar la vida, exalta la existencia humana:

“... y pude ver que el niño luchaba por su vida”, como instante revelador para un médico que experimentándose en la práctica humanizada del parto, se da cuenta, en su búsqueda por salvar

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

la vida de un niño indígena recién nacido con alteraciones en el desarrollo, que este le comunica, le habla, le responde.

“Las madres también querían ser tratadas amorosamente”, como aprendizaje construido por la educadora inicial en un Centro de Desarrollo Infantil, ensayando cambios en sus formas de relación con las familias para lograr su compromiso en prácticas de crianza.

“Era la primera vez que nos atendían y nos escuchaban”, como experiencia significativa de una partera indígena participante en la incorporación de prácticas interculturales en la atención del parto institucionalizado.

Todos estos testimonios son señales de una ética y estética que le devuelven a la educación inicial su sentido reconectivo con la dignidad humana.

Conclusiones

Los agentes educativos de primera infancia enseñan y acompañan justo aquello que necesitan aprender para sus vidas. Acompañar los primeros años de vida revela lo que necesitamos aprender de nosotros mismos. Lo que es adecuado y pertinente para la transformación de las vidas de niños, niñas, sus familias y comunidad requiere tener, como primera morada, nuestras propias vidas.

A partir de la aventura emprendida por redescubrir una ética y estética para acoger a niños y niñas en su desarrollo, TrasSusRisas ha construido de manera colaborativa con la diversidad de actores con los que se relaciona, reflexiones que aportan a la configuración de lo que pueden ser componentes básicos para una ética y estética en la educación inicial, a saber:

- Saberes corporizados, entendidos como la práctica de conocer sintiendo, reflexionando y creando con espíritu explorador y experimentador.
- Cuidado de sí, que se da ejercitando el autoconocimiento que afianza la capacidad de aprendizaje y la transparencia en las interacciones y rodeando el ejercicio de la labor con prácticas institucionales de apoyo biopsicosocial para contar con agentes educativos que “acompañan acompañados”.
- Impulso vital, que se logra disponiendo el ánimo a tejer, colorear, tonificar, danzar y amasar los vínculos entre los niños, sus cuidadores y el entorno, lo que crea tiernos recuerdos que recrearán su existencia. Se trata, pues, de contagiar deseos de vivir en la observancia de los procesos singulares de desarrollo de niños y niñas.

Referencias

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo Emocional: clave para la primera infancia*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf
- Bradshaw, J., Woodman, M., Jung, C.G., Bettelheim, B., et. al. (2010) En J. Abrams (Ed). *Recuperar el niño interior*. Barcelona, España: Kairos.
- Cyrulnik, Boris (2013). *Los Patitos Feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Bogotá, Colombia: Géminis.
- Garcés G., Luis Fernando y Giraldo Z., Conrado (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. Universidad de Caldas. *Revista Discusiones Filosóficas*. (14) (22), 187-201. Recuperado de: [http://200.21.104.25/discufilo/downloads/Discusiones14\(22\)12.pdf](http://200.21.104.25/discufilo/downloads/Discusiones14(22)12.pdf)
- Goleman, Daniel (2009). *La Inteligencia Emocional*. México: Zeta Bolsillo.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Rostros y huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente¹

Autor

Sandra Marcela Durán Chiappe²

Resumen

La investigación tiene como propósitos identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar de los niños de cero a dos años de edad. El enfoque metodológico fue el hermenéutico interpretativo, y los instrumentos de recolección de la información, la observación, las entrevistas y los talleres de devolución de resultados. El proceso de análisis de la información e interpretación se realizó a partir de la técnica del análisis de contenido. Las conclusiones aluden, fundamentalmente, a la importancia de construir teoría desde y sobre la práctica, además del reconocimiento y la comprensión del sistema de creencias sobre el juego, en el que se legitima al docente como un sujeto que, al reflexionar su práctica, la re-significa.

Palabras clave

Educador de primera infancia, creencias, práctica docente, juego

Desarrollo del tema

Las preguntas que orientaron el itinerario de la investigación fueron:

¿Cuáles son las creencias sobre el juego y la acción misma de jugar que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras e inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social, SDIS?

Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumplen el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?

¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras como oportunidades para (re)pensar la práctica docente, desde dos instituciones de SDIS, que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?

Las aproximaciones a dichas preguntas redundaron en oportunidades únicas para esta investigación, puesto que se logró: a) conocer los últimos avances con relación al tema que se plantea en ella e identificar las tendencias con las que se han desarrollado los estudios; b) examinar

¹ Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, en Bogotá, Colombia. Universidad de Granada, España y Universidad Pedagógica Nacional. 2008-2012.

² Doctora en Educación Social: Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada, España. sandydfer@hotmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

los postulados teóricos y metodológicos que pueden fundamentar este trabajo; c) evidenciar que con la presente investigación se realiza un aporte significativo al campo de la educación y la pedagogía social, dado que no se ha desarrollado ninguna investigación hasta el momento que haya estudiado el juego con niños y niñas menores de dos años de edad desde las creencias del profesorado; y d) presentar la postura epistemológica a partir de la cual se toman posiciones, como maestra e investigadora, para hacer la aproximación a las investigaciones encontradas.

Objetivo general

Identificar, comprender y reflexionar acerca de las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de cero a dos años de edad

Objetivos específicos

- Indagar, a través de la práctica y del discurso, las creencias que sobre el juego evidencian ocho maestras de dos jardines de la Secretaría de Integración Social
- Reconocer desde cada contexto las creencias sobre el juego que configuran el rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y niñas
- Posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras como oportunidades para (re)pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la SDIS, que tienen como horizonte pedagógico el trabajo por la inclusión

Marco conceptual

Se estructura a partir de dos categorías: creencias del profesor y juego

Creencias

Para empezar, es pertinente situar el problema de las creencias en la línea desde la cual se han estudiado, es decir, el pensamiento del profesor. El planteamiento principal de esta línea radica en que las acciones de los maestros y maestras están directamente relacionadas con sus creencias. Esto implica que se ve al profesorado como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y que, detrás de sus acciones, hay una meditación permanente que se fundamenta en la experiencia y en la teoría. Identificar y comprender las creencias de los maestros implica un acercamiento a su discurso y a su práctica. De esta manera, se encuentra el sentido de sus actuaciones y se transforma la enseñanza en una experiencia en la que sus actores, en este caso las maestras, interpretan la realidad y promueven saberes que permiten construir, reconstruir y tomar decisiones en y desde su labor pedagógica. Es necesario aclarar que dicho conocimiento no solo es fruto de las construcciones que los maestros han hecho durante su formación profesional, sino que, además, involucra su historia personal en diversos escenarios de su vida. Esto tiene que ver, entonces, con ese acumulado social y cultural que se representa en las creencias que determinan su acción y el sentido que otorgan a la misma. Ya el mismo Marcelo (1992) expresaba que el hecho de acceder a los significados que los profesores atribuyen a los “objetos” de su trabajo puede ayudar a explicitar la comprensión de las conductas ante determinada situación de enseñanza. Los significados se constituyen en pieza clave para comprender la manera como un sujeto ve el objeto, el modo como actúa con respecto a este y también la forma en la cual se dispone a hablar acerca de él. Esto quiere decir que el significado de juego construido por el profesorado determina, sin lugar a dudas, sus perspectivas de acción.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Juego

Las prácticas de los maestros y maestras guardan una estrecha relación con los enfoques a través de los cuales se piensa el juego en el aula como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo o como elemento de la cultura que constituye el sujeto. Se podría decir que la manera como se ha trabajado y estudiado el juego a partir de diferentes enfoques alimenta, de alguna manera, las creencias del profesorado, puesto que unos más que otros han tenido una gran incidencia en la educación.

El juego desde una perspectiva sociocultural: desde una perspectiva sociocultural, el juego es conceptualizado como creación humana, como fenómeno cultural, como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo para reconocerlo y comprenderlo más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representarse la realidad y que estos cambios son mediados por el lenguaje, las categorías perceptuales, distintos sistemas de valores... Martha Glanzer (2000) expresa que los juegos han sido infinitamente variados y que las diferentes comunidades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. En ese sentido, Huizinga (1954-1987), historiador holandés, plantea que la cultura humana emerge del juego: "... no se trata... del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego" (p.8).

El juego desde una perspectiva psicológica: desde una perspectiva psicológica, el juego es considerado como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil o para diseñar propuestas didácticas en la escuela con el fin de identificar y tratar conductas manifestadas en este. Desde esta perspectiva, algunos estudios (Piaget) que se fundamentan en el estructuralismo conciben el juego como una estructura impresa desde que nace el sujeto y que va evolucionando según su desarrollo cognitivo en interacción con el otro. El sujeto es concebido más desde su desarrollo individual que desde las interacciones sociales, en donde los acumulados históricos y culturales son los que constituyen a los sujetos, cuya subjetividad e identidad se consolidan a partir de procesos sociohistóricos en los que toma forma la cultura. Dentro de la misma perspectiva psicológica, hay otros trabajos (Bruner, Vigotsky) en los que se tienen en cuenta el contexto y la cultura y en los cuales se concibe el juego como productor de identidad y subjetividad desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

El juego desde una perspectiva educativa: en los trabajos que han estudiado el juego desde una perspectiva educativa, se han identificado dos orientaciones. La primera se origina en la Escuela Activa con autores como Montessori, Fröbel (Watson, 1997) y Decroly (Decroly y Monchamp, 2002), quienes apuestan a la experiencia, la educación de los sentidos, puesto que el supuesto básico del que parten es que "manipular es aprender". La segunda orientación es la propuesta del juego-trabajo desarrollada por Freinet (1971), en la cual se plantea que el juego como actividad placentera, y el trabajo como tarea establecida para llegar a un fin pueden articularse dentro de un proceso pedagógico indisoluble para iniciar al niño al trabajo a través del juego.

El trabajo en la escuela, según este autor, se basa en la idea de que no hay en el niño necesidad natural de juego, lo que hay es necesidad de trabajo, con el que se estimula el deseo permanente propio de la infancia. Desde esta concepción, Freinet entiende que el trabajo en la escuela no debe estar subordinado a la adquisición de la formación intelectual, sino debe considerarse como un elemento constitutivo, propio de la actividad educativa y, por tanto, integrado a ella.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Diseño metodológico

Para descubrir los rostros y las huellas del juego, es importante reconocer la “objetividad” del conocimiento producida por medio de las metodologías cualitativas. En esta investigación, se generan diversas interpretaciones que no tienen pretensiones de generalidad ni de objetividad. No es un estudio experimental, ni de causalidad, ni de prueba de hipótesis, pues lo que se pretende es comprender lo que sucede con las maestras con respecto al tema del juego desde sus creencias.

En consonancia con lo anterior, el enfoque metodológico en el que se enmarca este estudio es el hermenéutico interpretativo, que ha legitimado en el campo de la producción científica la importancia que tienen el lenguaje y los significados para comprender el sentido que se le otorga a un fenómeno social a partir de los contextos sociohistóricos desde los cuales se producen.

Así, Gadamer (1999-2000) hace referencia a Heidegger y subraya el aspecto ontológico dentro de la hermenéutica: el ser humano reside en comprender; ello implica un sujeto consciente que reconozca su historicidad. No hay ningún proceso social que pueda darse sin interpretación, por tanto, en este estudio hay un acento especial en cómo las maestras viven, sienten y experimentan el mundo desde la historia, así como desde las interpretaciones que se hacen de la realidad educativa y de la relación que establecen con él. De la misma manera, es esencial que, dentro de ese reconocimiento del sujeto investigado, el mismo sujeto investigador se reconozca en un proceso de interacción, de escucha constante, de respeto y de crítica frente a sus propias creencias.

Análisis de la información (Observaciones grabadas en video)

Una vez grabadas las prácticas de las docentes durante cuatro jornadas, proseguí a observar los videos y a seleccionar algunos fragmentos para realizar las transcripciones. Los criterios para la selección fueron tomados de las preguntas de investigación y de los mismos objetivos. Cuando estuvieron listas las transcripciones, procedí a escribir algunos relatos sobre los fragmentos seleccionados. Sin lugar a dudas, en cada uno de estos, se comienzan a evidenciar, en gran medida, el sistema de creencias de las profesoras.

Escribir relatos permitió analizar las prácticas de las maestras y, desde allí, esas creencias que emergen y se convierten en el punto de partida para las entrevistas. Recordemos una vez más que la creencia no se logra identificar exclusivamente de lo que una persona hace, sino también de lo que dice.

Entrevistas

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido. Siguiendo los postulados de Bonilla y Rodríguez (1995), el objetivo del análisis de contenido es lograr organizar la información recogida. Esta técnica no produce solo una información descriptiva sobre el contenido, sino que pretende hacer inferencias mediante comparaciones, ordenaciones y conexiones. El proceso de análisis de contenido fue el siguiente:

- Lectura global
- Codificación
- Unidades temáticas o de análisis
- Construcción de rasgos
- Proceso(s) para la construcción de las categorías inductivas o emergentes

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Las categorías se construyeron a partir de un proceso de clasificación de los rasgos que emergieron de las unidades de análisis con base en la identificación de caracteres o elementos comunes. Este proceso de clasificación permitió organizar la información.

El proceso se inició con un barrido general. Después, se realizó una agrupación y asociación de acuerdo con la naturaleza y contenido de los rasgos y, luego, se identificaron las frecuencias y recurrencias.

Una vez clasificados los rasgos, se realizó un ejercicio interpretativo que intentaba dar un título por medio de una frase significativa que fuera representativa al conjunto de los rasgos. Strauss y Corbin (1990) denominan este proceso “codificación axial”, debido a las relaciones que se dan entre los rasgos.

Finalmente, se hace el proceso de interpretación teniendo siempre presentes las preguntas de la investigación y los objetivos propuestos.

Grupo de discusión

Las videgrabaciones de lo sucedido en los grupos de discusión fueron transcritas y, luego de varias lecturas, se alimentó cada transcripción con los apuntes que tomaron los monitores en cada grupo para, finalmente, introducir en cada categoría emergente, dentro de las entrevistas los ajustes, tensiones, comentarios, reflexiones y, en fin, lo acontecido en cada taller. De esta manera, con la observación de las prácticas, las entrevistas y los talleres de devolución, se logró un proceso de triangulación de la información, puesto que los datos que arrojaron estos tres instrumentos permitieron validar la información obtenida y, en consecuencia, identificar de forma más rigurosa las creencias sobre el juego de las maestras de dos instituciones de la Secretaría de Integración Social.

El mencionado proceso de triangulación se desarrolló así:

- Observaciones videgrabadas de las prácticas de las maestras
- Selección de fragmentos y construcción de relatos por parte del investigador

A partir de los fragmentos seleccionados y las respectivas reflexiones del investigador, se diseñan las preguntas para la entrevista semiestructurada.

- Análisis e interpretación de la información obtenida de las entrevistas (análisis de contenido) y contrastación con los relatos contruidos a propósito de las observaciones videgrabadas
- Grupos de discusión con las maestras a partir de las categorías que surgieron del proceso de análisis de las entrevistas. Lo que se encontró en este taller de devolución complementó la información de las entrevistas

Resultados

Algunos resultados de la investigación se presentan a partir del siguiente cuadro, en el que se explicitan las preguntas de investigación, las categorías inductivas y las evidencias.

Tabla 1. Resultados de la investigación

Preguntas de investigación	Categorías inductivas: ideas núcleo	Evidencias, razones y perspectivas de acción
¿Cuáles son las creencias sobre el juego y la acción misma de jugar que se identifican en los discursos y las prácticas de las maestras?	El juego es explorar	"...nuestros bebés juegan a explorar, juegan a investigar, ese es su juego diario porque en la exploración estamos jugando". (M1, p.20)
	El juego es interacción-expresión	"...ellos como están en constante interacción con los objetos, entonces son los que saben dentro de sí como están jugando con los objetos. Para mí yo veo el juego como la interacción con los objetos que ellos tienen en el aula y con los mismos compañeritos, cuando ellos por ejemplo están halando una cortina ahí están jugando". (M4, p.38)
	El juego es un lenguaje natural	"...uno empieza a conocerlos, uno empieza como a relacionarse con ellos y a entender el lenguaje de ellos, de hecho pues el juego es un lenguaje natural que uno debe entenderlo según sus etapas de vida y sus edades, entonces pienso que los bebés juegan muchísimo, incluso a veces el juego de ellos es como tan bonito como tan inocente, pero pues ellos buscan como su acomodo como sus cosas para estar mejor". (M5, p.20)
	El juego es un medio para el desarrollo	"...en el juego están desarrollando todas sus habilidades, cada niño desarrolla su habilidad de acuerdo a su interés, en el juego están desarrollando absolutamente todo, ahí están conociendo todo, incluso hasta la lógica matemática en un bebé se puede dar, porque ellos hacen clasificación, un bebé hace clasificación sin querer, entonces ahí están desarrollando absolutamente todo, en el juego se desarrolla todo". (M1, p.26).

Conclusiones y recomendaciones

Enriquecer las reflexiones pedagógicas alrededor del campo de la educación infantil buscando ir más allá de los debates de corte asistencial se convirtió en todo un desafío que transitó por un camino que apuntaba a seguir "las huellas del juego y descubrir sus rostros" a partir del seguimiento a las prácticas y discursos de las maestras.

A continuación, se presentan algunos aportes de la presente investigación teniendo como foco los objetivos propuestos:

Para el primer objetivo, que apuntaba a indagar a través de la práctica y el discurso las creencias que sobre el juego evidenciaban ocho maestras de dos jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, un aporte importante es evidenciar y comprender la complejidad del sistema de creencias sobre el juego, en el que se legitima al docente como un sujeto reflexivo que, al repensar su práctica la resignifica.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Otro aporte fundamental fue reconocer y comprender el sistema de creencias a partir de tres constructos básicos, Llinares (1992):

- Las ideas núcleo, que son las categorías inductivas, emergentes del análisis de contenido
- Las razones que se constituyen en los argumentos dados por las maestras para fundamentar las ideas núcleo
- Las perspectivas de acción, referentes de sus prácticas

A partir de lo anterior, se reconoció que la creencia no está desarticulada; por el contrario, debe comprenderse como una red de relaciones que la configura como sistema, articulado al contexto sociocultural y al contexto en el que se encuentran las dos instituciones en las que las maestras desempeñan su rol docente.

Otro aporte primordial en el marco de lo planteado anteriormente es el que se refiere a que las creencias, como construcciones que realizan los sujetos a lo largo de la vida, no pueden analizarse por fuera del marco de esa historia que constituye a las maestras. Evocar estas experiencias permitió comprender que las características que las maestras adjudican al juego tienen que ver, en gran medida, con la manera como ellas se sentían jugando de niñas.

Respecto al segundo objetivo, que pretendía reconocer desde cada contexto las creencias de juego que configuran el rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y las niñas, es necesario reconocer, en primera medida, un aporte esencial: aquel que tiene que ver con la creencia de que el juego es exploración. Las maestras tienen claro que la exploración es el proceso por el cual los bebés descubren el mundo que los rodea y reconocen a los otros y a sí mismos.

El proceso de exploración comparte características como la libertad y el placer con el juego. Es así como algunas maestras ponen en el mismo nivel la exploración y el juego, mientras que otras piensan que es un proceso anterior al juego. De igual manera, saben que no puede existir el uno sin el otro y que son complementarios. En esta línea, otro aporte es el que alude al acompañamiento dentro del juego, puesto que se explicita desde las creencias de las maestras de que el juego de los más pequeños debe ser acompañado mediante la observación y la interacción constante.

En cuanto a planeación, se debe reconocer que cada niño o niña, de acuerdo con su contexto, cultura e historia, va a asumir la experiencia de juego de una manera diferente; es decir, la planeación debe abrirse a otras rutas y rumbos, así como a posibles cambios que puedan surgir en el momento mismo en el que se está desarrollando lo que se planeó. Las maestras consideraron que el ambiente juega un papel muy importante, pues es un dispositivo que invita a ir más allá de la exploración y lo puede enriquecer y volver más complejo.

En lo que se refiere a los objetos para el juego, las maestras manifestaron que estos son seleccionados: a) porque posibilitan la exploración; b) los niños y niñas se interesan en algunos de ellos; c) son aptos, es decir, son seguros; d) tienen un valor afectivo y e) contribuyen a los propósitos de las maestras.

Para las maestras, las manifestaciones del juego en los bebés son la exploración, la observación, la espontaneidad, el placer, el interés y el movimiento. Una manifestación en la que se hace hincapié es la concerniente al movimiento, pues las maestras destacan que los bebés, cuando están jugando, se están moviendo todo el tiempo. La comunicación en el juego es eminentemente corporal y lo que expresa el bebé en sus movimientos y gestos es producto de lo que siente, piensa y construye.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Finalmente, para el tercer objetivo, en el que me propuse posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias de las maestras sobre el juego como oportunidades para (re) pensar la práctica docente, un aporte que se consideró importante fue el de proponer grupos de discusión con el fin de devolver los resultados que se habían obtenido de las observaciones en video y de las entrevistas, lo que permitió interesantes procesos de deliberación sobre la práctica docente con relación al juego. Además, desde el enfoque hermenéutico interpretativo, se hace necesario devolver las interpretaciones a las maestras para dialogar sobre las formas de ser, estar y actuar en y desde el juego.

Todo el panorama anterior muestra que un punto álgido dentro del presente estudio pudiera ser el de valorar las creencias como potencial pedagógico importante para trabajar con maestras en formación y en ejercicio, lo cual invita a pensar las prácticas pedagógicas y reflexionar sobre ellas con el propósito de apoyar su quehacer.

Para finalizar, creo que una contribución esencial de esta investigación es haber construido teoría fundamentada a partir de las prácticas y discursos de las maestras. El objetivo no fue validar la teoría, sino reconocerla para dialogar con los planteamientos de los autores y comprender desde distintos marcos los tres campos eje del estudio: creencias, juego e inclusión, estableciendo así, diálogos entre las creencias de las maestras y las propias. La interpretación de la teorización argumentada es útil, por una parte, para la comprensión del pensamiento del profesor respecto al juego y, por otra, para que se constituya en patrimonio de otros. La posibilidad que hallamos en esta investigación de descubrir los rostros del juego en las creencias de las maestras y las huellas del juego en las historias de su infancia, inciden en las historias que se tejen hoy dentro y fuera del aula.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Presencia, Universidad de los Andes.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983/2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid, España: Morata.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H-G. (1999-2000). *Verdad y Método. (I-II)*. Madrid, España: Editorial Sígueme.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Huizinga, A. (1954/1987). *Homoludens*. Madrid, España: Emecé.
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En: Marcelo, C. *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel, 49-57.
- Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Sevilla, España: Cincel.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California, EEUU: Sage Publications.
- Watson, B. (1997). *Regalos y bloques de Fröbel*. Recuperado de www.Geocities.Com/Athens/Forum/7905/Fblgaben.html [Consultado 10 de marzo de 2008].

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Tensión: formación y desarrollo profesional de los educadores infantiles, una discusión necesaria

Autores

Alice Marcela Gutiérrez Pérez¹

Maribel Vergara Arboleda²

Resumen

Reflexión producto de investigación³

El texto centra la atención en el análisis de tres categorías relacionadas con la formación de los educadores infantiles: formación inicial, cargo laboral y experiencia. A la luz de la concepción sobre calidad en educación inicial, el texto busca movilizar discusiones relacionadas con las estructuras de formación de maestros y las prácticas educativas institucionalizadas que generan tensión entre los saberes adquiridos y las demandas que el campo laboral hace a los profesionales que trabajan con los niños y las niñas de la primera infancia, asunto que también ha permitido investigar sobre el perfil y rol profesional de los educadores infantiles en jardines públicos y privados en algunas localidades de la ciudad de Bogotá.⁴

Palabras clave

Educador de primera infancia, formación profesional, rol docente, campos de actuación- acción

Planteamiento

El trabajo otorga valor a las prácticas educativas propias del EI, educador infantil,⁵ que solo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica dado su sentido y significado. El planteamiento que se presenta a continuación se dio gracias al análisis del contenido de doce entrevistas realizadas a las EI de diferentes universidades formadoras de maestros. La categoría que en un inicio orientó el planteamiento de la entrevista semiestructurada fue el conocimiento construido, el cual se comprendió como:

¹ Profesora Asociada. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. agutierrez@usbbog.edu.co

² Profesora Titular. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. mvergara@usbbog.edu.co

³ Las prácticas educativas del educador infantil, cofinanciada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –zona centro– y cinco universidades adscritas a esta: Universidad El Bosque, Universidad de La Sabana, Corporación Minuto de Dios, Fundación Universitaria Los Libertadores y Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Inició el 01/08/12 y finalizó el 30/11/13.

⁴ Esta investigación se está desarrollando interinstitucionalmente con la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad El Bosque. El propósito es comprender las tensiones existentes entre el perfil y el rol profesional de un grupo de educadores infantiles en jardines privados y públicos de Bogotá.

⁵ De ahora en adelante, se hará referencia a la educadora infantil, EI, porque, del grupo de doce educadores infantiles entrevistados, once eran mujeres.

...una construcción mental que incluye tanto elementos teóricos de contenido disciplinar como de la experiencia práctica y que le permiten una interpretación del orden posible de las cosas en relación con los distintos campos de actuación en los que se desempeña (Gutiérrez, A.; Vergara, V.; Anzelin, I.; Chacón, R.; Cortes, E.; Ramírez, R., Narváez, M. (2013)

Así mismo, se establece que la práctica educativa no se trata de una especie de acción técnica medible con instrumentos supuestamente objetivos porque tiene intencionalidades que se comprenden más allá de la observación de las acciones, pues se enmarcan en la historia, la tradición y las concepciones.

Diseño metodológico

La investigación se realizó desde un estudio de tipo mixto descriptivo, lo que permitió develar, a través de las indagaciones, en dónde están, qué están haciendo y qué conocimiento han construido las EI a partir de la práctica educativa que han realizado. En la siguiente tabla, se presenta el diseño metodológico que permitió dar cuenta de los propósitos establecidos.

Tabla 1. Diseño metodológico. Investigación de las prácticas educativas del educador

Objetivo	Estrategias	Productos	Construcciones
Caracterizar los campos de acción en los que se desempeñan los graduados de los programas de educación inicial	Encuesta <i>on-line</i>	Análisis estadístico de las 222 encuestas contestadas por los 1557 consultados	Tensiones que se constituyen en los campos de acción donde se desarrollan las prácticas educativas de los educadores infantiles.
Determinar los conocimientos relacionados con la formación profesional y los derivados de las prácticas educativas de los graduados de los programas en mención	Análisis y discusiones realizadas de la encuesta <i>on-line</i> Entrevista	Análisis del contenido de 12 entrevistas realizadas de 60 previstas	
Establecer la pertinencia de los programas de formación en el desarrollo de las prácticas educativas	Reconocimiento a través del análisis del contenido	Análisis de la pertinencia de los programas de formación frente al campo laboral donde se desempeñan las EI	

Para el desarrollo de este manuscrito, se enfocará la atención en el análisis de los resultados de tres categorías: formación inicial y continua de las educadoras infantiles, campo laboral y experiencia, que a la luz de las prácticas socioeducativas en la educación inicial, busca movilizar

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

discusiones relacionadas con las estructuras de formación de maestros y las prácticas educativas institucionalizadas.

Estas discusiones provocan dos fenómenos en la práctica profesional de la EI. El primero conduce a las maestras a la expulsión de su ámbito natural de desarrollo profesional y las lleva a decidir cualificarse y buscar otros campos de desarrollo que, si bien hacen parte de su fuero profesional, deslegitiman el aula de clase como espacio propicio para la formación de los niños y las niñas. El segundo corresponde a la reflexión sobre la necesidad de buscar espacios de discusión y construcción conjunta entre las instituciones de educación superior que forman EI y las instituciones que atienden la primera infancia. El objetivo es crear iniciativas orientadas a la formación de EI, sustentadas en el tipo de ser humano (niño y niña) que se desea formar, pues es el nivel inicial el que hoy en día moviliza a la sociedad a propósito de las prácticas educativas que se han de reconfigurar para su educación.

A continuación, se presenta el desarrollo de los análisis realizados a cada una de las categorías tomando como referente algunas de las unidades de información que permitieron hacer las agrupaciones finales en la investigación.

Categorías

La formación inicial de la educadora infantil según Birgin (2012):

Las escenas y los espacios en los que un docente se hace son variados y solo algunos de ellos, predecibles... existen múltiples espacios de construcción de la significación que se inscribe en muy diversas materialidades, es uno de los puntos necesarios para delimitar los alcances y la potencia que pueden tener las políticas de formación. La formación profesional de cada docente se desarrolla en la carrera inicial que cursa y en su formación posterior, aquella que atraviesa mientras ejerce la docencia. (p.13)

A través de la sistematización de la información, las EI establecen que, a partir de su formación inicial, lograron adquirir conocimientos específicos en desarrollo infantil, pedagogía, didáctica, educación, historia de la educación y de la infancia, bioética, filosofía y modelos pedagógicos, así como la formación en investigación. De igual manera, las EI plantean que, gracias a la formación, desarrollaron habilidades interpersonales y fortalecieron su comprensión sobre el significado que tiene la relación con el niño y la niña, así como el reconocimiento del sentido humano que le deviene a la educación. En referencia a la formación inicial:

... es como la formación que se da en cuanto al ser del docente, si yo siento que en la universidad nos hicieron como mucho énfasis en cómo ser un docente humano, sí, en pensar realmente en los niños, en el bienestar de ellos y cómo ser ejemplo de eso, no solamente decirlo. Entonces yo siento que viví ese ejemplo, vi ese ejemplo en mis docentes y siento que fue fuerte la sensibilización que se hizo hacia nosotras como estudiantes para poder desempeñarnos como buenas docentes. P2: E2.rtf - 2:9

Es oportuno resaltar que la formación inicial, a pesar de no ser la única dirección de la profesionalización de los educadores, sí resulta pertinente porque les permite constituir una serie de conocimientos, capacidades y habilidades que favorecen la consolidación de su identidad (Perrenoud, 2007 p.12). Dicho asunto llama la atención en la forma como las EI hacen un reconocimiento de su formación como posibilidad de adquirir un conocimiento que les permite

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

caracterizar su práctica profesional, pero que, en ocasiones, las lleva a asumir otras formas de relacionarse con su entorno laboral, pues este les demanda hacer un reconocimiento de otras formas en el hacer y pensar sobre su acción.

Si bien las EI reconocen lo aprendido, también consideran que aquello no ha sido suficiente porque, en la práctica profesional, se encuentran con limitantes en lo que se refiere a la ejecución de las tareas diarias que les exigen un conocimiento técnico-operativo. En referencia a la formación de pregrado:

... trabajábamos el libro *Gramática de la Fantasía*, allí uno aprende mil herramientas, pero si uno viene, por ejemplo, a un lugar como este [refiriéndose al lugar donde labora], aunque se pueden trabajar, hay una manera de hacerlo; se utilizan planas, se utiliza una letra específica, se utiliza que se aprenda letra por letra, entonces también yo creo que uno tiene que adaptarse a los diferentes espacios P3. EI 3: rtf - 1:49

De este modo, la decisión por la cualificación de las EI se relaciona con la experiencia y los campos de desarrollo profesional, lo que las lleva a pensar en otras posibilidades en el que su conocimiento no sea subestimado y, desde allí, construir otras posibilidades de intervención que amplían el espectro profesional.

Lo anterior se convierte en producto de la reflexión de la EI y, a la vez, hace parte de un tipo de conocimiento que, para esta investigación, se denominó adaptativo, pues la maestra toma decisiones orientadas al desarrollo de su práctica profesional a partir de las vivencias y relaciones que logra establecer en los campos de acción donde se desempeña.

Campo laboral

El campo laboral presenta dos características interesantes en cuanto a las elaboraciones que hacen las EI. La primera está relacionada con lo planteado por Bourdieu P. y Wacquant, J. D. (1995): “Un campo es un escenario estructurado caracterizado por tensiones internas fruto de diferentes gramáticas que le constituyen, enmarcado por presiones externas que se ejercen sobre él (económicas y políticas, por ejemplo)” (p.51). En el caso de los campos laborales donde se desempeñan las EI, se configuran acciones profesionales a partir de las relaciones, estructuras o sentidos que, a su vez, generan tensiones a partir de la relación entre formación inicial y campo laboral, pues entran en disputa en el momento en que la formación recibida no coincide con las demandas laborales que la institución educativa le plantea a una EI.

La segunda, corresponde a otros análisis que se establecen sobre el campo de acción relacionado con la formación inicial y continua. Dichos análisis tienen que ver con aquellos aspectos que se crean a través de los desarrollos académicos y en la práctica profesional que las EI desempeñan y que las lleva a enriquecer su quehacer. Esta condición llama la atención, pues, como lo plantea Edwards (1998), citado por Birgin (2012):

Construir el perfeccionamiento docente requiere abandonar esa lógica reproductiva y tecnocrática a partir de una conceptualización del aprendizaje adulto en situación de trabajo. Ello supone desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, instalando el deseo de ampliar los marcos referenciales e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo (p.21).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Lo anterior se hace evidente en los planteamientos que hacen las EI, pues el asunto de la cualificación va más allá de la aspiración salarial y apunta más a la disposición a pertenecer a grupos laborales y desarrollar su quehacer de mejor manera y en roles que les demandan aportar y que, posiblemente, lleven a la generación de nuevo conocimiento.

A su vez, las exigencias propias a cada contexto de trabajo tienen intrínsecamente sus propios códigos de actuación, lo que lleva a la EI a vincular su conocimiento con los modos de relacionarse con el contexto, así como con el propósito y sentido que estos le imprimen a su rol, tal como el ser coordinadora de procesos de autoevaluación, pedagoga hospitalaria, formadora de formadores, propietaria, administradora o rectora de un jardín infantil, pedagoga de institución gubernamental, entre otros. Esta situación hace entrever cómo la EI, aparte de tener una formación inicial de base, construye su práctica profesional a partir de las oportunidades laborales del medio y de las premisas que van orientando su quehacer profesional.

La experiencia

La experiencia de la EI se construye gracias a dos aspectos: uno relacionado con la formación, los desempeños en los campos de acción y el rol asignado; el otro, con la capacidad de pensar en el sentido de su acción y la función que cumple su formación en la construcción de su ser profesional que, si bien es personal, también tiene un alto contenido de aporte a los otros. Como lo plantea Zelmanovich (2012):

Pensamos la experiencia como aquello que afecta a los docentes y que cuenta con zonas opacas, poco visibles también para la propia mirada, pero que se hacen presentes a través de indicios. Impregnada de una impronta personal singular, la experiencia está también atravesada por una lógica institucional particular, que no es ajena al orden cultural e histórico en el que se produce una trama de tres dimensiones anudadas –personal, institucional y socio-cultural– (p.89).

Así pues, la experiencia tiene que ver con un saber que está relacionado con la vivencia, el hacer y darse cuenta de; con hallar sentido a la educación en un compartir y entregar, donde el valor de la educadora infantil resalta la profesión desde los contextos específicos en los que se construye el conocimiento profesional gracias a su acción.

Llegué aquí por la experiencia. Tuve la oportunidad de ser coordinadora académica en una institución en la que trabajaba anteriormente y eso me motivó a crear mi propia institución educativa, a crear mi propio jardín con el objetivo de realizar un proyecto educativo, no *ad honorem* en el que yo creyera y el cual quería construir; esa es la motivación que tuve y pues me llevó allá también la oportunidad de trabajo que tuve antes y poder conocer un poquito más de cerca cómo funciona la parte administrativa. P 2: E2.rtf - 2:3

En la experiencia, se construye el conocimiento práctico que se deriva de lo que comprende la EI del saber disciplinar que, al ponerse en escena el campo profesional, le permite desempeñarse en diferentes contextos. Determinar la naturaleza práctica del conocimiento de la EI requiere identificar la finalidad de su acción, que es la educación, es decir, una acción práctica orientada a un bien. Al ser de este modo, el provecho que saca la EI de este conocimiento le permite transitar por los campos de acción donde labora, y esto le aporta a su forma de movilizarse e interactuar. En esencia, es una acción práctica con un tipo de conocimiento orientado al “saber hacer”, el

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

cual se refiere al conjunto de acciones “correctas”: aquellas que permiten producir un bien. La deliberación, por su parte, exige sopesar razones, decidir sobre la base de la información y la experiencia.

Tensión

La investigación sobre las prácticas educativas de un grupo de maestras (especialmente en el sector privado) deja ver cómo las exigencias laborales perpetúan, en dichos contextos, prácticas encriptadas en viejas tradiciones relacionadas con la repetición y tradición sin reflexión. Al respecto, se puede ver la siguiente afirmación: “Acá olvídense de lo que aprendió en la universidad...”, “Acá las cosas se hacen desde unas metodologías específicas que han dado buenos resultados...”.

Si bien existe una formación inicial y continua, unos campos de acción profesional y el desarrollo experiencial de las EI, se encuentra que la práctica profesional se ve fuertemente afectada por el estereotipo que sobre el quehacer del maestro se tiene y más cuando se refiere al campo de la educación inicial. Existe en nuestro sistema educativo una cultura que concibe al sujeto niño como receptor de unos saberes que se espera que puedan asumir a ciertas edades, como es el caso de la lectura y escritura. Sin embargo, estos saberes en el currículo se convierten en contenidos que nada tienen que ver con el desarrollo de procesos mentales superiores y, al contrario, responden a una lógica de la reproducción que reduce el rol de la EI a una administradora de contenidos, a la vez que le transfiere a su quehacer el deseo que se tiene sobre lo que se espera de los niños y las niñas.

En este sentido, la educación infantil no es solamente una etapa del ser humano entendida como niveles de desarrollo y madurez, aunque los abarque. La educación infantil va más allá y tiene que ver con el niño y la niña desde su nacimiento hasta los ocho años de edad. Así mismo, se instala en la categoría de la experiencia, es decir, en la relación que se da entre el sujeto maestra y el niño en una condición dialógica que privilegia la escucha, el respeto y la aceptación a la vez mediada por el dominio de unos saberes que permiten a la maestra encontrar un sentido a su práctica ocupándose del desarrollo del niño y la niña en aspectos relacionados con lo socioafectivo, lo cognitivo y lo corporal, entre otros. Del mismo modo, la maestra encuentra sentido en la creación de entornos enriquecidos y retadores en donde el aprendizaje no se limita a las áreas del conocimiento, sino al desarrollo de unas habilidades y destrezas que tienen la riqueza de serles significativas a los más pequeños.

El planteamiento de la tensión que se genera en los campos laborales a través de las acciones que se constituyen desde la experiencia de las EI, atravesadas por el estereotipo que sobre ellas se tiene, y la concepción de una primera infancia basada en estructuras sociales que le demandan el futuro. Se constituyen unas lógicas que organizan a la educación inicial en el deber ser desde la estandarización y las competencias de los procesos a través de pruebas y el resultado efectivo que obligan, en muchas ocasiones, a las instituciones escolares y en especial a la educación inicial a plantear prácticas efectivas en términos de los resultados, pero que son nocivas para las prácticas educativas significativas y más en lo que respecta a la primera infancia, pues lleva a que las instituciones y las maestras tengan que plantear estructuras de formación con un fin determinado que es la respuesta a la prueba y no al sentido que tiene la educación de los más pequeños desde el desarrollo de sus potencialidades.

Ante tal situación, también se quiere plantear que las EI, gracias a su formación, cuentan con un pensamiento flexible que les ha permitido construir un conocimiento. Este se considera adaptativo a las situaciones y circunstancias que se presentan cuando no se les permite desarrollar todo el

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

potencial de trabajo con el que llegan a las instituciones cuyo propósito es la escolarización del niño y la niña. Vale la pena, entonces, preguntarse por la relación que se establece entre las instituciones empleadoras y las facultades de educación que cuentan con programas de formación de EI, de tal manera que posibiliten una relación de buena voluntad, articulada con los fines de la educación de los más pequeños y que redunde en el establecimiento de políticas que sean coherentes con el cumplimiento de sus propósitos.

Conclusiones

La oferta de formación que reciben hoy en día las EI se contradice con la demanda laboral. Esto sugiere el planteamiento de trabajos conjuntos que articulen los dos intereses para que no se afecte el sentido de la educación de los niños y las niñas.

Más allá del cumplimiento de lo normativo, desde la institucionalidad, se requiere de otros planteamientos educativos para los niños y las niñas, que trasciendan de la mecanización de saberes al reconocimiento del potencial humano.

La insatisfacción que encuentra la EI en las instituciones educativas donde laboran las lleva a la deserción y búsqueda de otras perspectivas en las que encuentre plenitud en su ejercicio profesional desde sus convicciones más profundas.

La experiencia de la educadora infantil, vista como la construcción de sentido que esta le da a su práctica, es un nicho de conocimiento que debe ser analizado, estudiado y criticado en la idea de configurar un saber sobre el quehacer de dichas profesionales. Esto se logrará a partir de la investigación.

Referencias

- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Argentina: Paidós.
- Borudieu, P. y Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Gutiérrez, A.; Vergara, V.; Anzelin, I.; Chacón, R.; Cotes, E.; Ramirez, R.; y otros. (2013). *Las Prácticas Educativas del Educador Infantil*. BogotAscofade Zona Centro. Documento no publicado.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la prácticas reflexiva en el oficio de enseñar*. Crítica y Fundamentos. España: Graó.
- Zelmanovich, P. (Ed.) (2012). Docentes y formadores: arquitectura de una relación. En: Birgin, A. (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Argentina: Paidós, 87-107

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Capítulo

2



Modelos curriculares, pedagógicos y didácticos en la educación inicial

“

Modelos como herramientas conceptuales, representación de relaciones teóricas y metodológicas que describen las pedagogías, currículos y didácticas de la educación inicial. Concepto complejo por la proliferación y fragmentación de discursos, prácticas, estilos y concepciones.

”

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Conferencia central

Nuevos rumbos en las pedagogías de infancia

Autor

Miguel Ángel Zabalza Beraza¹

Saludo inicial

Buenos días a todas y todos. Tengo que decirles que se ve un auditorio espectacular desde aquí: lleno a reborar y todos ustedes atentos y expectantes. Por supuesto, eso aumenta el placer de estar aquí acompañándolos. Ya pueden suponerse que no ha sido fácil llegar. Aunque nos sintamos muy próximos en tantas cosas, la verdad es que España está bien lejos, y eso me obliga a iniciar esta conferencia agradeciendo sinceramente a la organización, los grandes esfuerzos que han hecho para lograr que yo esté aquí con ustedes. No ha sido fácil, se lo aseguro. Han tenido mucha paciencia y una notable capacidad de resistencia ante los inconvenientes que han ido surgiendo. Yo creí que en algún momento, simplemente, me mandarían al carajo, y no ha sido así. ¡Gracias por todo el cariño, la consideración... y la paciencia! Me siento muy honrado.

Tengo que comenzar haciendo una declaración personal. Ya soy abuelo, y eso está cambiando muchas cosas con respecto a la forma en que tiendo a ver y analizar las cuestiones relativas al desarrollo infantil y a la educación de los niños pequeños. Hay un dicho español que dice que a nada que rascas una teoría, aparece una biografía. Es decir, que la vida nunca está demasiado lejos de las cosas que uno piensa y el tipo de trabajos que uno hace. Siempre hay excepciones, claro. Por ejemplo, cuentan de Rousseau, el gran defensor de la vida natural frente a los riesgos que la sociedad supone, que metió a su hijo en un internado. Esto es poco coherente, la verdad, pero, en general, tendemos a llevar una vida y a construir un pensamiento que no surge de la nada o de los libros, sino que mantiene una cierta coherencia entre nuestra vida y las cosas que decimos. Cuento esto porque, en mi caso, el interés por la educación infantil nació con mis hijos. Claro que yo era psicólogo y pedagogo, pero, de educación infantil, fui aprendiendo con ellos. Mis libros están llenos de anécdotas, sobre todo de mi hija, que era la segunda y nos salió muy simpática y preguntona, muy “méteme en todo”. Ellos dos iban dándome pistas y obligándome a repensar las cosas teóricas que yo sabía. Ahora me está pasando lo mismo en la fase de abuelo, que es otra etapa de aprendizajes, sobre todo porque tenemos la suerte de tener en casa de manera más constante a una de las nietas, que tiene ahora quince meses. Es muy gratificante ver cómo uno puede ir confirmando o desestimando determinado tipo de cosas que creía que sabía o esas cosas nuevas que nos van diciendo las neurociencias y que, a veces, no son fáciles de entender en la teoría. En la práctica lo ves con tanta claridad... En mi caso, también es interesante constatar en la práctica

¹ Docente de la Universidad de Compostela, España

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

cómo sí tienen sentido (o cómo resultan dudosas) las cosas que yo mismo he escrito en alguno de mis libros. En fin, que estoy en fase de revisión de ideas, ya ven. Es una fase estupenda tanto en lo intelectual como en lo personal. Para mi nieta, yo soy “Ta Ta Ta” y, cuando llama a su “Ta Ta Ta”, allá voy inmediatamente, poco importa lo que esté haciendo y, por ahora, ese “Ta Ta Ta” es el título que más aprecio de todos los que tengo. Así que cuando me vayan escuchando decir algunas cosas y noten que dudo, probablemente es porque estoy contrastando lo que digo con la experiencia de estos últimos meses.

Pero dejemos las confesiones personales y vayamos al tema.

Yo quisiera plantearles varios puntos que me parecen importantes para afrontar el tema de esos nuevos rumbos de la educación infantil. Algunas de las cosas que yo voy a decir ya están dichas en el congreso. Es un tema un poco difícil el que me han propuesto, sobre todo por su generalidad. Trabajar sobre las pedagogías de infancia le lleva a uno a tener que reflexionar sobre cuestiones que van más allá de las prácticas concretas. La idea que tengo de la conferencia es empezar por las pedagogías para descender, después, a las prácticas concretas, es decir, las pedagogías como grandes constructos teóricos para, pasando por el currículum, llegar a la práctica concreta de las aulas. Haremos ese itinerario tratando de identificar lo que podríamos sacar en limpio en relación con qué cosas están cambiando y cómo vamos evolucionando en este espacio educativo.

Las pedagogías

Lo primero que se puede decir al hablar de pedagogías (supongo que muchos de vosotros habéis estudiado pedagogía u os sentís profesionales o próximos a temas de pedagogía y que estas cosas os suenan) es que la pedagogía, en realidad, no es sino un tipo de mediación entre el ser y el deber ser de la educación. Frente a otras ciencias, que tienen un carácter más descriptivo (por ejemplo, la psicología o la sociología), la pedagogía nunca puede desprenderse del todo de un cierto “deber ser” y de analizar las cosas no solamente como son, sino como deberían ser. Sin embargo, de todas maneras, el de la pedagogía es un concepto que semánticamente es muy ambiguo y, por tanto, se utiliza en muchos contextos. Ahora, por ejemplo, los políticos en España no cejan de decir constantemente que se precisa más pedagogía política. Eso de pedagogía política quiere decir, para ellos que no han sabido contar bien las cosas, las muchas cosas buenas que cada uno de ellos ha hecho mientras ha estado en el gobierno. Desde otra perspectiva, el ministro de hacienda nos dice que, para ser buenos ciudadanos, hemos de pagar los tributos, esto es, especifica él, necesitamos hacernos con una cierta pedagogía fiscal. Son muchos los que nos van diciendo que uno de los problemas que padecemos en este momento de crisis global es que nos falta pedagogía ciudadana, pero, como se puede comprobar, en todas esas acepciones, está presente la idea de un “deber ser”, de cómo y por qué deberíamos comportarnos de una cierta manera.

El “deber ser”, esa dimensión de lo deseable al que las personas deberíamos tender (como pensamientos o como conductas) es algo que va cambiando con el tiempo. A lo largo de la historia, la pedagogía ha ido cambiando mucho. Entonces, claro, cuando hablamos de pedagogías, estamos hablando de fenómenos históricos que se han ido configurando en función de los determinantes que en cada época han condicionado la forma de ser y pensar de las personas y los grupos. Si hablamos de pedagogía infantil, esos determinantes históricos y culturales tienen que ver con cómo se ha visto, en cada época, la infancia y la educación, lo que significa educar y estar educado.

En ese sentido, mientras se ha entendido la educación como una socialización o como una integración social, a eso se han dedicado las pedagogías. Cuando, por el contrario, se ha visto la

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

educación como un aporte al desarrollo personal, ese ha sido el centro de la preocupación al que se ha orientado el debate pedagógico. Cuando la educación se ha concebido como un instrumento de liberación personal y social (y aquí en los países americanos tenéis mucha experiencia no solamente en la teología de la liberación, sino en la pedagogía de la liberación), pues ese enfoque da pie a otro tipo de planteamientos y actuaciones educativas. De esa manera, han ido apareciendo y sucediéndose los diversos enfoques y movimientos pedagógicos aparecidos en el último siglo: la educación como alfabetización cultural; como formación de recursos humanos (con todo lo que eso conlleva en sintonía con los últimos enfoques de formación en competencias); la educación como proceso capaz de garantizar la igualdad de género (con todos los aportes de los movimientos feministas) y la conciliación familiar; como defensa de la interculturalidad; como inclusión social sin discriminación por razón de condiciones personales o sociales, etcétera. Es decir, las pedagogías, aunque acaben convertidas en técnicas de actuación, nacen siempre de una determinada forma de ver la vida, las personas y los procesos sociales. Por eso, las pedagogías, salvo cuando aparecen personas o movimientos capaces de quebrar el consenso social, suelen estar muy apegadas a lo que es el estilo de pensamiento preponderante en cada época. Afortunadamente, podemos hablar de pedagogías, en plural. Mal asunto es cuando la pedagogía (como el pensamiento que está en su base) se convierte en única: la pedagogía del régimen o del grupo mayoritario que la impone.

Partamos, por tanto, de un doble convencimiento: a) la pedagogía es un constructo social que va variando al socaire de las ideas que van prevaleciendo en cada época, y b) la pedagogía se refiere a la educación, es decir, a lo que se supone que las personas son o deberían ser.

En realidad, la educación tiene ante sí dos objetivos fundamentales. Por un lado, el desarrollo de los sujetos de una manera equilibrada, finalidad esta, como es fácil entender, muy subjetiva, es decir, algo muy relacionado con los sujetos, con lo que los sujetos somos y cómo deberíamos desarrollarnos. Por otro lado, toda educación tiene mucho que ver con la necesidad de propiciar una integración de los sujetos jóvenes en el contexto social en el que van a vivir, en el que les va a tocar desarrollar su proyecto de vida. Es fácil ver cómo ambos propósitos contienen esa idea de lo deseable, del “deber ser”: cómo deben ser los sujetos y cómo deben comportarse para llegar a ser componentes valiosos de su grupo social. Sin embargo, siendo doble el compromiso de la educación, ¿qué es lo que ha pasado con la educación y con las escuelas? Pues lo que ha pasado es que las escuelas han prestado mucha menor atención al primer objetivo del desarrollo personal de los sujetos que al segundo, el de la socialización. Por tanto, al final, las escuelas (incluidas las escuelas infantiles) se nos han convertido en grandes recursos sociales para socializar a los sujetos, para modelizarlos, para proponerles metas colectivas y uniformes utilizando parámetros cada vez más definidos. Esta es una de las cuestiones que, desde el punto de vista del trabajo con niños pequeños, nos tiene que preocupar más. No deberíamos estar tan preocupados por la socialización, o no solo por la socialización, también, por el desarrollo personal de estos niños, por permitirles ser diferentes y originales, distintos.

Lê Thành (1986) en su trabajo *Towards a General Theory of Education* identifica algunos de los ejes sobre los que, en su opinión, se construyen las pedagogías. Señala siete ejes:

1. Los pueblos, grupos étnicos y sus lenguajes crean el contexto de significados y expresiones mediante los que se interpreta la realidad y se crea y transmite el conocimiento.
2. El ambiente natural que define los estilos de vida en torno a los recursos disponibles, las condiciones de supervivencia y la adaptación al entorno.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

3. Los modos de producción: la forma en que se crean, manejan y regulan.
4. Las ideas y valores que surgen o se crean por grupos de influencia en torno a los sistemas de vida y los modos de producción, y los legitiman.
5. Las estructuras sociopolíticas del Estado (su aparato ideológico y normativo), que definen la estructura formal de la educación.
6. La aparición de sujetos individuales capaces de crear opinión y transformar prácticas culturales o sociales.
7. Las relaciones internacionales (de dominio o colaboración) que transmiten formas de pensar y actuar, modelos de vida, experiencias educativas, etcétera.

Si tuviéramos que plantearnos cuáles son las bases sobre las que se puede construir una educación que sea adecuada, nos encontraríamos con estas siete grandes plataformas que darían sentido a un pensamiento pedagógico, a una pedagogía bien construida. La primera base tiene que ver con los propios pueblos, los grupos étnicos y sus lenguajes. Solamente desde la perspectiva de lo que es un grupo social, de lo que constituye su identidad y de la forma que tiene de interpretarla y de vivirla, se puede pensar en el desarrollo de los sujetos que lo constituyen y generar dispositivos para su integración en el grupo. Un elemento fundamental del proceso educativo es la propia lengua (al final, es la lengua la que organiza y configura el pensamiento). Por ese motivo, las lenguas constituyen el principal recurso en todas las etapas educativas, con la matización, en lo que a la educación infantil se refiere, de que dicho recurso ha de ser la lengua propia de la comunidad donde se nace y se crece. Porque el propio lenguaje es la vía necesaria para poder acceder a la realidad en la que uno está viviendo. Es a través del lenguaje propio como podemos interpretarla, convertirla en conocimiento y, a su vez, transmitir este conocimiento a los sujetos. Es decir, no hay una pedagogía etérea, no hay una pedagogía construida en abstracto para el mundo en general. Hay una pedagogía que surge de los contextos concretos donde se va a desarrollar la educación, así como de la cultura que en un pueblo ha permitido generar una determinada visión de la realidad, una determinada lectura del mundo. Esto es una base inicial. No significa que nos tengamos que quedar ahí, en una forma de aldeanismo empobrecedor, pero es sobre la base del propio entorno que habremos de construir una perspectiva global que tenga sentido.

El segundo aspecto de la lista de Lê Thành es “el ambiente natural en el cual vive la gente”. El ambiente natural siempre ha jugado un papel fundamental en el desarrollo y la educación de la infancia, sobre todo si mantenemos una visión global del ambiente, capaz de integrar en él los tres grandes componentes que lo constituyen: physis, bios y anthropos. Physis se refiere a todo lo que es la parte física del entorno (clima, montañas, terrenos, ríos); Bios abarca todo lo que tiene vida en la naturaleza (la vegetación, los animales, etcétera.), y Anthropos alude a todo aquello que es humano o fruto de la acción humana (todo lo que los hombres han ido creando, incluida la cultura local). En ese contexto, en cada uno de esos contextos, van desarrollándose y construyendo su identidad tanto los individuos como los grupos y comunidades. En realidad, somos como somos tanto en nuestro aspecto físico como en nuestro carácter, en nuestros comportamientos, en nuestra visión de la vida, etcétera, porque hemos nacido donde hemos nacido y eso ha significado vivir en un cierto clima, alimentarnos con ciertos productos, aprender a actuar y convivir como lo hacen nuestros mayores, etcétera. ¿Cómo podría plantearse una pedagogía pertinente desconociendo todos estos elementos? Ese fue el error de cuantos han querido transformar a los individuos y a los pueblos (pretendiendo educarlos) desde parámetros que en nada tenían que ver con su entorno. Ese sigue

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

siendo el problema de muchas comunidades indígenas cuando pretendemos aplicarles sin más las propuestas curriculares surgidas en entornos que en nada se parecen al suyo. Es decir, no cabe tener una idea clara de qué significa educar a unos sujetos al margen de su propio grupo e, incluso, al margen del contexto en el que ellos están viviendo. Esa es mi opinión, al menos.

En el tercer lugar del listado, aparecen los modos de producción, que también van a condicionar la vida de los sujetos. Los modos de producción generan culturas y modos de vida particulares. Por eso podemos hablar de culturas agrícolas, tan distintas de las industriales; culturas y modos de vida centrados en el mar; culturas más estables frente a otras más trashumantes, etcétera. Es decir, los modos de producción, la forma de regularlos y de hacerlos cumplir van generando ideas y estilos de vida –y por tanto, valores y normas– que orientan el “deber ser” de cada comunidad: las ideas y valores que se van creando y que los grupos mayoritarios van imponiendo hasta generar un cierto consenso que homogeneiza el grupo. Por decirlo de otra manera, esto es lo que el propio grupo va generando como tradición y como cultura y se va sedimentando como ideología y marco de referencia conductual. Al final, ese es el mensaje cuya transmisión a las nuevas generaciones se encomienda a la educación y las escuelas. Más allá de las comunidades locales, están las estructuras, el aparato ideológico y normativo de los Estados, que nos van definiendo también qué tipo de cosas tenemos que saber y van planteando ese “deber ser” a su manera. Sobre todo, van definiendo la estructura formal de la educación.

Uno de los puntos importantes del listado de Lê Thành es la referencia a sujetos individuales que son capaces de transformar esos marcos de referencia que los grupos sociales van construyendo. Esto es muy interesante en la educación porque sí que ha habido grandes pedagogos, personajes capaces de generar ese nuevo tipo de cultura o un nuevo tipo de visión de lo que la educación está llamada a aportar a la sociedad. Junto a esos momentos de ruptura, fruto de la valía personal de algunos sujetos especiales, han ido apareciendo otras fuentes de presión hacia el cambio provenientes del nuevo marco de interacciones surgido al socaire de la globalización y del progresivo afianzamiento de la sociedad de la información. En este momento, las relaciones internacionales ejercen una innegable presión hacia el cambio y, de alguna manera, por contraste, nos hacen ir perdiendo matices y elementos de la identidad propia para asumir principios y valores más globales.

En el fondo, pues, las pedagogías, incluidas las de infancia, nacen y se desarrollan en el marco de un conjunto de dinámicas propias de cada época y situación. Por tanto, cualquier intento por explicar o desarrollar una propuesta pedagógica al margen de dichas dinámicas resultaría incomprensible. No cabe ninguna duda de que la pedagogía, la buena pedagogía, es siempre un intento de comprensión de la acción educativa desde el propio contexto en que esta se lleva a cabo. La pedagogía, la buena pedagogía, nos va a llevar a hacer un tipo de propuestas educativas muy enraizadas en el momento cultural, en el desarrollo que una determinada comunidad ha tenido.

Las pedagogías de infancia

Si de lo señalado hasta aquí sobre la pedagogía en general pasamos a las pedagogías de infancia, el planteamiento no puede ser muy distinto. La pedagogía de la infancia ha ido construyéndose sobre bases similares a las ya explicadas para dar respuesta a las demandas que la sociedad (cada sociedad) ha ido planteando en torno a la educación y al cuidado de los niños y niñas más pequeños. Mientras la infancia ha constituido una clase social oculta e irrelevante, una especie de etapa de espera a la aparición del niño escolar, no hemos precisado pensar educativamente en la primera infancia. Se pensaba en ella en términos de salud, de alimentación, de cuidados genéricos, y de eso

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

podía ocuparse la familia. La educación, salvo ciertas cuestiones relativas a la identidad religiosa de los recién nacidos, no resultaba precisa.

Está claro que la pedagogía de infancia ha surgido, hablando en términos generales, como una forma de dar respuesta a las demandas sociales en relación con la infancia, toda vez que esta ha ido adquiriendo un estatuto de derechos propios y distintos de los sujetos adultos. Como esas eran las necesidades más relevantes que la sociedad era capaz de identificar en los primeros momentos, tenían mucho que ver con temas de higiene, de salud, de alimentación, etcétera. Las primeras propuestas de acción educativa con niños pequeños tuvieron, obviamente, ese marchamo y fueron llevadas a cabo por personal médico o por instituciones dedicadas a la beneficencia. No obstante, a medida que esas necesidades y demandas han ido adoptando otro tipo de contenidos, eso es lo que las pedagogías de infancia han tratado de ir afrontando planteándose cómo y qué hacer para, desde la realidad actual de cada infancia, poder acceder a los niveles deseables en cuidados, desarrollo y aprendizajes.

Obviamente, la preocupación por la infancia ha ido variando con el paso del tiempo. Cada época ha tenido sus prioridades a la hora de establecer las pautas de crianza y el papel de la educación y la escuela en el cuidado de los niños. En ese proceso de idas y venidas, lo que ha pasado es que, a veces, las pedagogías de infancia se han ido alejando de las necesidades sociales a las que debían dar respuesta. Algo de eso es lo que nos está pasando ahora. Lo que las familias demandan en este momento es un tipo de actuaciones que no siempre las escuelas infantiles están en disposición de llevar a cabo. A veces porque no pueden (ante problemas de pobreza y desarraigo social y familiar de los niños, por ejemplo) y, en otros casos, porque las escuelas interpretan de manera diferente su función (por ejemplo, cuando las educadoras rechazan llevar a cabo cuidados higiénicos de los niños). No es extraño, por tanto, que la demanda social colectiva se centre más en solicitar más esfuerzo en políticas de infancia en general y se preste menos atención al reclamo de nuevas escuelas infantiles (al menos en los primeros años). Es como reconocer que precisamos de dispositivos variados, no solo escuelas. Es decir, muchas familias piensan que, ante la alternativa de tener que llevar a su hijo a una escuela donde tiene que estar ocho horas haciendo unas cosas que no les gustan para la edad que tienen sus hijos, pues mejor se buscan otro sistema. Por eso se reclama que las políticas de infancia ya no sean solamente crear más escuelas infantiles, sino generar nuevos espacios y recursos para atender a los niños en los momentos en que las familias necesitan. Así han ido surgiendo muchos tipos de propuestas para intentar resolver los problemas que las familias tienen en un momento determinado: dejar a su hijo dos horas con una señora en la que confíen; llevarlo a una ludoteca, un jardín u otro sitio; tener una empleada en casa o hacer otro tipo de cosas como dejarlo con los abuelos. Es decir que, de alguna manera, se van buscando soluciones cuando la respuesta oficial para esas necesidades –

las escuelas infantiles– se han ido alejando de las necesidades que deberían atender.

En definitiva, estamos en un momento en el cual la educación infantil, que, en sus momentos iniciales, tuvo un carácter asistencial y moralizante y, posteriormente, pasó a actuar como antesala de la escolarización formal, hoy día ha evolucionado para convertirse en un abanico de dispositivos y programas dirigidos a optimizar el desarrollo infantil en todas sus facetas y a complementar la acción educativa como tarea que es posible llevar a cabo a través de muy diversas alternativas. De todas maneras, de los dispositivos a través de los cuales se pueden cuidar y atender a los niños pequeños, la escuela infantil es el más importante y, a partir de los tres años, de una relevancia esencial para el desarrollo de los niños. La educación infantil actual, sobre todo a partir de los dos o tres años ha ido madurando, tiene su estatuto legal y su reconocimiento social, es diferente a las

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

otras etapas o momentos educativos por los que pasarán los niños, tiene sus profesionales, centros, metodología, currículo, etcétera. Es decir, es una identidad suficiente como para no pensar que pueda estar en discusión su existencia o supresión.

La verdad es que se ha mejorado mucho en los últimos años en la selección de los contenidos formativos. Ya no es tanto una preparación para la primaria, sino la aplicación de currículos que tienen mucho sentido para los niños pequeños: el manejo del juego como un elemento fundamental en la educación infantil; la creación y organización de unos espacios especialmente concebidos para bebés y niños pequeños; la disposición de horarios cada vez más flexibles para adaptarse mejor a las necesidades de las familias, y la incorporación de materiales, recursos y experiencias capaces de enriquecer los estímulos a partir de los cuales los pequeños crearán su lenguaje y organizarán su pensamiento. Incluso, se ha ampliado la participación de los agentes educativos habituales en una escuela convencional. La escuela infantil admite profesionales de diversos tipos. Una cosa que me ha sorprendido muy gratamente estos días que hemos visitado alguna escuela infantil colombiana ha sido comprobar que también aquí hay profesionales de distinto tipo: hemos visto personas de la asistencia social, psicólogos, profesionales del arte, etcétera, y hablando en general, ya son muchos los países en los que las escuelas van flexibilizando mucho sus muros y saliendo de ellos. El entorno se convierte en espacio educativo y entonces se empieza a trabajar con los bomberos y con los funcionarios de la biblioteca, de los museos y de otros lugares. La escuela comienza a abrirse y a dar cabida en ella a la comunidad.

Por otra parte, también la fundamentación teórica de la pedagogía de infancia ha ido variando mucho en estos últimos años. Han aparecido los aportes de las neurociencias que nos van dando otro tipo de posibilidades y referentes con respecto a cómo se desarrolla el niño, a qué tipo de ritmos podemos seguir, etcétera. Han entrado en acción los nuevos enfoques de las inteligencias múltiples para no olvidarnos de buscar un desarrollo bien equilibrado y todas las dimensiones fundamentales del equipamiento infantil. Otro tanto ha sucedido con el tema de las competencias proyectado sobre el trabajo con niños pequeños. Es decir, las pedagogías de infancia se han ido enriqueciendo doctrinalmente y contamos con nuevos elementos de los que echar mano para organizar mejores propuestas de educación infantil.

De las pedagogías de infancia al currículo de la educación infantil

Dejamos la pedagogía y vamos al currículo. Podríamos decir, para aclarar el sentido de nuestro punto de partida, que hablamos de currículo para referirnos a cómo se concreta en cada época y cada país la pedagogía de infancia, pero dejarlo en una idea tan general queda, en todo caso, como algo insuficiente.

El currículo es, en realidad, una carta de derechos. Ya lo han expresado con sus propias palabras los ponentes anteriores. Es decir, estamos muy acostumbrados a escuchar que la educación es uno de los derechos de la infancia, pero el derecho a la educación, así en abstracto, puede quedar en nada si no se concreta en qué consiste, en la práctica, tal derecho. Educación integral, atención global, primacía del interés del niño son palabras hermosas, pero solo palabras si no se concretan en acciones. Eso es el currículo: la concreción de los contenidos que se incluyen en ese supuesto derecho a la educación. Para los padres de un niño o niña de tres años, conocer el currículo de la escuela infantil es saber a qué tiene derecho su hijo cuando lo escolaricen. Ya saben que tiene derecho a la educación, pero a qué le da derecho ese derecho: ¿a aprender música?, ¿a poder trabajar en un laboratorio de ciencias?, ¿a una educación bilingüe?

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Es por eso que, cuando un Estado reconoce un determinado currículo (el derecho de los niños), tiene que hacer previsiones para que tales derechos se puedan llevar a buen término. No basta decir que el currículo de la educación infantil les da derecho a los niños de tres años a la música; tiene que haber alguien que les enseñe música y, por tanto, que sepa de música. Ergo, o los futuros educadores se preparan en música o las escuelas cuentan con profesores especialistas en música. De no ser así, ¿de qué me sirve que el currículo de la educación infantil incluya la música?

Es decir que, en el fondo, el currículo tiene dos exigencias: a) que el Estado se comprometa a definir qué tipo de cosas se incluyen en el derecho a la educación de los niños pequeños, y b) que se generen los dispositivos necesarios para que tales derechos se puedan satisfacer. De esta situación se derivan consecuencias importantes: si se trata de derechos, son derechos de todos los niños sin exclusiones de etnia, localización geográfica o condiciones personales o familiares. Por otro lado, dicha situación significa también que, al definir el currículo, el Estado asume responsabilidad en su articulación y puesta en práctica. Por eso, en ocasiones, los Estados prefieren no establecer un currículo específico para la educación infantil y, como excusa, se plantean enunciados del tipo “que los padres se arreglen por su cuenta” o “que las escuelas y los profesores enseñen lo que les parezca oportuno”. Sin embargo, eso deja el derecho a la educación a expensas de factores poco controlables.

Tony Blair, en su etapa de Primer Ministro del Reino Unido, en una ocasión se quejaba de que no había derecho a que un niño o niña inglés, por haber nacido en un barrio determinado, tuviera la suerte de acudir a una buena escuela infantil, mientras otro coetáneo suyo, por el mero hecho de haber nacido en un barrio próximo, tuviera que asistir a una escuela mediocre porque sus profesores no han logrado organizar la escuela de una forma adecuada.

Disponer de un currículo oficial homogeneiza el derecho a la educación y sienta las bases para que en todo el país se ofrezca a los niños el mismo tipo de currículo, esto es, la misma interpretación del derecho a la educación. Es, por tanto, una garantía de equidad tanto en lo que se refiere a los recursos como al personal encargado de llevar a cabo las tareas educativas incluidas en el currículo. Sin embargo, este esfuerzo por la igualdad de derechos no supone en absoluto que escuelas y servicios educativos tengan que llevar a rajatabla y con una interpretación única las consignas curriculares. La educación infantil (o de cualquier etapa educativa) se mueve entre dos lógicas: a) la lógica del programa oficial establecido por el gobierno de turno, que es una lógica de lo general, es decir, de disposiciones dirigidas a todo el país y pensadas a partir de las características generales de los niños colombianos (o del país de que se trate); b) la lógica de las escuelas concretas, que es una lógica de lo local, de lo situacional. Por ello, aunque partamos del mismo currículo (porque se refiere al derecho a la educación de todos los niños y niñas colombianos), no es lo mismo trabajar en un barrio de Medellín que en una comunidad indígena. La propuesta oficial debe ser reinterpretada, pero sin disminuir ni un ápice las dimensiones incluidas en los derechos educativos reconocidos, a la luz de cada situación concreta. Es decir, si tienen derecho a aprender música, vamos a ver cómo llevamos adelante este derecho en esta escuela y con estos niños.

El currículo como proyecto formativo integrado

Al final, pues, ¿qué es un currículo? Es un proyecto y, por tanto, ha de reunir las características de una buena planificación, entre ellas, la de la contextualización. Así mismo, es un proyecto de formación que, en el caso de la educación infantil, significa que se ha de ir más allá de los meros cuidados o la simple guardería, y es un proyecto integrado. Estas son las tres líneas de identificación de un proyecto curricular bien hecho.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

A veces les pregunto a mis estudiantes: “¿Todas las escuelas tienen currículo?” Y todos me dicen con cara de estar respondiendo a simplezas: “Sí, claro, por supuesto”. Obviamente parten de la idea de que currículo es lo que se hace en las escuelas. Todo lo que allí se hace. Se extrañan cuando les digo que, en mi opinión, no todas las escuelas trabajan con una mentalidad curricular. Hacerlo significaría que cada escuela tiene un proyecto de formación y trabajo con los niños pequeños y que ese proyecto está bien integrado.

El currículo es proyecto. ¿Qué es tener un proyecto? Tener un proyecto es todo lo contrario de improvisar. No es que improvisar esté mal; a veces una improvisación resulta muy interesante. Irse de vacaciones sin proyecto, a veces, es más interesante que irse de vacaciones con un proyecto, pero, en educación, no es bueno improvisar. Uno tiene que tener una idea clara de qué es lo que quiere trabajar en el periodo que desea planificar. Además, no basta con que cada profesor tenga en su cabeza esa idea clara de por dónde quiere avanzar o a dónde quiere llegar. Esa idea debe formalizarse, convertirse en un documento, en un plan escrito. Solo así se puede compartir con los otros colegas, con las familias, con las autoridades educativas. Los proyectos solo pueden socializarse si se han convertido en proyectos formalizados. A veces, las escuelas o el profesorado se niegan a escribir sus proyectos; le llaman burocracia pedagógica, pero resulta que la educación es una tarea comprometida y genera responsabilidades que deben ser compartidas. ¿Cómo puede una familia saber cómo se va a trabajar con sus hijos en la escuela si no tiene la posibilidad de conocer de antemano el proyecto educativo que va a desarrollar esa escuela o una determinada educadora? Porque si no tenemos un proyecto escrito, ¿cómo lo discutimos?, ¿cómo nos coordinamos con otras escuelas o con otras instituciones? Otra consecuencia importante de esa visibilización del proyecto es que, de esta manera, se convierte en nuestro compromiso. Lo que vamos a hacer está explicitado en un documento; lo hemos dado a conocer y lo hemos sometido a debate con nuestros colaboradores, sobre todo, las familias y aquellos miembros de la comunidad que participen con nosotros en la educación de nuestros niños y niñas. Ese acuerdo final se convierte en el compromiso compartido que asumimos. De poco sirve tener hermosos proyectos educativos que acaban olvidados en un cajón de la dirección de la escuela. La idea de compromiso resulta muy importante en las escuelas que desean trabajar desde una perspectiva curricular.

La segunda característica del proyecto curricular de las escuelas infantiles es que tiene que tratarse de un proyecto formativo. No resulta fácil definir la idea de “formación” en relación con los niños. ¿Qué significa formar a un niño pequeño? Hablamos mucho de “formación integral”, pero queda poco claro en qué se puede concretar esa denominación tan rotunda. En nuestro caso, una primera consecuencia es que una formación integral nos sitúa ante un tipo de actuación que va más allá de los cuidados asistenciales a los niños. Es decir, el nuestro no es un proyecto centrado solamente en los cuidados de los niños. Estamos intentando que los niños se enriquezcan, que vayan desarrollando sus capacidades y nuevos aprendizajes. Formarlos de forma integral no puede significar sino buscar que su desarrollo sea completo (que abarque todas las dimensiones), progresivo (que año a año vayamos incorporando nuevas conquistas en cada una de dichas dimensiones) y equilibrado (que, por privilegiar avances especiales en algunas áreas, no dejemos otras desatendidas).

La última característica de nuestro proyecto curricular es que debe ser integrado. Uno de los problemas que tenemos en la educación infantil y en todo el sistema educativo es el individualismo, el hecho de que cada docente prefiere trabajar por su cuenta y sin prestar una atención especial a la continuidad y coordinación entre niveles. En el fondo, lo que eso supone es que no hay un proyecto

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

institucional: En el mejor de los casos, son los proyectos de cada profesor que se suceden sin más. Este aspecto de los proyectos institucionales resulta fundamental en la cultura curricular. Por eso hablamos de proyectos integrados. Cada profesora puede desarrollar su creatividad siguiendo un estilo propio, pero nunca puede salirse del proyecto que se haya establecido a nivel institucional e ir por su cuenta. Cuando hablamos de proyectos curriculares, nos estamos refiriendo a esos proyectos institucionales a los que los profesores nos incorporamos como miembros del equipo que ha de desarrollarlos. Ese es el auténtico trabajo curricular.

Del currículo a la didáctica

Para seguir avanzando en estas reflexiones, pasemos a la didáctica de la educación infantil, porque, al final, las cosas hay que concretarlas en procesos operativos que nos permitan cumplir felizmente el proyecto propuesto. La didáctica en la educación infantil tiene, desde mi punto de vista, dos compromisos fundamentales. Es decir, las prácticas educativas en educación infantil deberían estar dirigidas a dos objetivos fundamentales: a) los niños y niñas tienen que enriquecer sus experiencias con respecto a aquellas que hubieran podido tener en otros contextos como la familia o su entorno, y b) la escuela infantil debe constituirse como un gran espacio de encuentro y de descubrimientos. Una escuela infantil repetitiva, monótona, poco capaz de sorprender a los niños resulta, al final, pobre y prescindible.

Las buenas escuelas infantiles tienen de propio que ofrecen contextos de vida ricos y enriquecedores para los niños. Claro que, dicho así, la afirmación no es que nos aclare mucho, pero ya nos permite eliminar algunas situaciones que se repiten en muchas escuelas: no se trata, simplemente, de guardar a los niños o de tenerlos entretenidos. Necesitamos que el tiempo que pasen con nosotros sea un tiempo que los enriquezca, que les abra nuevas perspectivas, que genere en ellos y ellas nuevos engramas a partir de los cuales puedan ir construyendo su vocabulario, sus imágenes, sus ideas sobre el mundo.

Las prácticas educativas pueden verse desde muchas perspectivas y enfoques. Desde la perspectiva puramente académica, las consideraciones se centran en los contenidos curriculares que dichas prácticas van introduciendo: cuáles son y cómo se tratan. De hecho, la mayor parte de los modelos educativos, sea el High Scope, Reggio Emilia, Montessori o cualquiera de los grandes modelos de educación infantil, tienen sus contenidos académicos y, por tanto, ellos son un elemento importante si uno quiere evaluar una determinada propuesta de trabajo. Una matización importante de esta perspectiva sobre los contenidos nos la ofrece la mirada sociocrítica, que algunos colegas desarrollan con mucha intensidad analizando los valores educativos (la imagen de niño o niña) que se les están ofreciendo, el tipo de ejemplos que aparecen, etcétera. También puede adoptarse una mirada técnica menos centrada en los contenidos y más atenta a los procesos. Se trataría de identificar, analizar y valorar las cosas que están sucediendo en una clase de niños pequeños. Esa mirada puede ser más especializada o más global y llevarse a cabo de una manera artesanal o empleando alguna de las escalas de observación empleadas en la investigación. Otra forma de acceso a las prácticas educativas suele llevarse a cabo a través de la observación de las conductas que se desarrollan en la clase tanto por parte de los docentes como de los niños. Dichas conductas incluyen actividades de aprendizaje, movimientos (por qué zonas de la clase se desplazan), relaciones con los demás (incluidos los adultos y aquellos otros niños con necesidades educativas especiales).

En fin, el análisis de las prácticas en clase puede hacerse de maneras muy variadas, con distintos propósitos y desde perspectivas diferentes. Para mí, hay dos miradas que son fundamentales: la

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

primera es la mirada comunicacional. La comunicación vista desde sus dos perspectivas incluye: (a) la comunicación como intercambio de mensajes, y (b) la comunicación como interacción entre las personas. Desde el primer punto de vista, nos interesa atender qué cosas se hablan con los niños (lo que nosotros hablamos y lo que hablan ellos).

Las buenas profesoras –italianas y, aunque menos, también las españolas– van siempre con una libreta en el bolsillo, y cada vez que sucede algo interesante en la clase (un niño que dice algo interesante, una conversación entre niños, una pregunta, etcétera) toman sus notas para evitar que luego se les olvide. Las ves tomando constantemente sus anotaciones sin que la cosa se note mucho y, a partir de esas anotaciones, van documentando su trabajo y reprogramando las sesiones siguientes.

Sin embargo, la perspectiva comunicacional se refiere, igualmente, a la comunicación no verbal y las interacciones tanto entre niños y adultos como entre los propios niños. Ni qué decir de la forma como me relaciono con los niños y con las niñas o con el grupo en general, ya que constituye una parte importante de mi capacidad para generar ese contexto de vida enriquecedor del que hemos estado hablando. Este aspecto de la interacción, cuando trabajamos con niños pequeños, resulta muy importante.

He conocido educadoras a las que las ponía nerviosas que las tocaran: un absurdo, porque el contacto, incluido el físico, es algo natural cuando se está con niños. Yo solía decirles: “Pues mira, por tu propio bien y el de los niños, no seas profesora de educación infantil. Cómo vas a estar impidiendo que te toquen; parecería que les estás rechazando y, si te vas a poner nerviosa cada vez que te ensucien, lo pasarás mal. Hay cosas que, en esta profesión, no pueden ser”.

Por eso es tan importante esa mirada comunicacional sobre el tipo de relaciones que mantenemos con los niños o el tipo de conversaciones que intercambiamos. Todo esto es fundamental para poder entender bien la práctica educativa.

La segunda gran mirada que, desde mi perspectiva, nos ayuda a entender lo que constituye el núcleo fundamental de la educación infantil es la mirada de la “alfabetización cultural”. No sé si he sido capaz de ir dejándolo claro a lo largo de esta conferencia pero, para mí, la educación infantil es el gran momento cultural de los niños. Es decir, la etapa infantil es donde los niños construyen su identidad cultural, se integran en un determinado grupo social, y van desarrollándose como futuros ciudadanos en el seno de una comunidad que les pertenece y a la que pertenecen. Los niños no se desarrollan como una flor que nace en el desierto, sino que se desarrollan enriqueciéndose con todo el bagaje cultural en el cual están insertos. Por eso creo poco en escuelas muy cerradas sobre sí mismas, escuelas muy librecas. Da lo mismo la etapa educativa a la que pertenezcan.

Ya he contado otras veces la anécdota de mi propia hija cuando tenía tres años (hoy ya es profesora de universidad y especialista en educación infantil). Cada día, cuando regresaba a casa de su escuela infantil, yo le preguntaba: “¿Qué tal María, qué tal fue la escuela hoy?”. Ella siempre contestaba: “Fatal, fatal”, y en seguida añadía: “Todo el tiempo haciendo palitos”. Supongo que la habían tenido a la pobre criatura tres o cuatro horas rellenando una ficha en la que tenía que hacer muchos palitos con sus lápices (unos sin salirse de la raya, otros de un color determinado, etcétera.). Es fácil comprender que se trata de tareas muy aburridas para una criatura, sobre todo si se alargan.

El trabajo fundamental que tendríamos que hacer es un trabajo de contextualización y, claro, la contextualización significa muchas cosas. Es otra de las palabras “mito” de las que, con frecuencia, abusamos. Uno tiene que contextualizar el trabajo que va a hacer en relación con lo local y el ambiente en el que está. Tiene que contextualizar con respecto a los niños, a los educadores y a la

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

diversidad y, por tanto, hacer proyectos flexibles y adaptados al entorno en el que se van a llevar a cabo. Es decir que la tarea de un buen docente no es diseñar magníficos proyectos, sino diseñar proyectos que resulten viables en ese contexto concreto (situación, escuela, niños, colegas) en el que le toca trabajar: planear cosas interesantes, pero que se pueden hacer porque están bien adaptadas a la situación. Por eso no tiene mucho sentido que nos comparemos unos con otros, porque los recursos, las características y las tradiciones son muy diferentes de unas escuelas a otras.

Esta apuesta por la alfabetización cultural se realiza en la educación infantil, principalmente, a través del encuentro. Las escuelas infantiles son el gran lugar de encuentro de los niños con todo lo que la vida les ofrece.

¿Qué tipo de encuentros se producen en la educación infantil? Pues se produce el encuentro con uno mismo, es decir, el niño se conoce a sí mismo, se encuentra consigo mismo de una manera muy distinta a como lo hace en su casa y, por tanto, es una forma de verse, de leerse y de reinterpretarse muy diferente a la que tiene en su casa. Se encuentra, también, con otros niños y con los adultos que están o pasan por la escuela. Se encuentra con cosas y con objetos nuevos. Algunos de ellos ya los conocía de su casa, y lo interesante de una escuela es que tenga objetos y elementos que sean diferentes para él por su naturaleza o por sus formas de usar o tratar (los objetos pueden traernos historias). La neurociencia nos está diciendo que lo que realmente estimula el cerebro es aquello que sorprende, aquello que crea disonancia, aquello que nos permite imaginar otras realidades a partir de la que estamos viendo o usando.

Por eso algunas veces la gente me pregunta: “¿Es bueno que los niños tengan computadores en la escuela?” Y yo suelo decir: “¿Por qué no va a ser bueno? Está claro que los computadores forman parte de la vida de los niños y niñas actuales y, si ellos los tienen en sus casas y los ven en los comercios, es estupendo que los tengan y manejen también en la escuela”. Sin embargo, enseguida suelo añadir: “Oiga, mire, pero, seguramente, para muchos niños sería más interesante tener una vaca en la escuela que un computador porque de las vacas no han visto nunca nada, no saben nada, y los computadores están hartos de verlos en su casa en algunos casos (¿no?). Llévenles una vaca, que esto les va a sorprender realmente. Verán cómo se emocionan y qué tipo de proyectos tan interesantes pueden hacer con una vaca en la escuela”.

También resulta importante el encuentro con las noticias. Pasan muchas cosas en el mundo y no todas ellas, diríamos, tienen que ser ajenas a los niños. Si un volcán erupciona, si se produce un accidente, si las guerras provocan miles de desplazados (entre ellos, muchos niños y niñas), si se da el Premio Nobel a un señor, si aparece una película divertida... todas ellas son noticias que interesan a los niños.

La escuela es lugar de encuentro con otras formas de pensar y actuar, sobre todo si las tenemos en clases multiculturales, que es cuando esto se hace más rico y, además, son lugar de encuentro con otras perspectivas de lo cotidiano. Los niños tienen mucha experiencia de lo cotidiano, pero pocas veces como actores de esas situaciones. Ocasionalmente, les han dejado servir la mesa, colaborar con quien cocina, curar una herida a otro niño, explicar una historia a los otros niños o ayudar a un niño más pequeño. La escuela puede y debe convertirlos en protagonistas de su cotidianidad, siempre, claro, en función de su edad. La escuela puede, también, ayudar a los niños y niñas a ver lo cotidiano desde otros puntos de vista. Ellos van todos los días desde su casa hasta la escuela, pero nunca se han puesto a mirar por qué tipo de edificios van pasando, y si tú construyes con ellos un dibujo o una maqueta que describa los lugares por donde pasan en ese camino de cada día, será para ellos un auténtico descubrimiento: los edificios con sus formas, sus colores, su secuencia;

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

los comercios; los anuncios; la gente, etcétera. En la categoría de lo cotidiano, hoy en día, entran muchas cosas próximas y otras muy lejanas, pero que los medios de comunicación convierten en cercanas. Para los niños de hoy, los osos polares forman parte de su cotidiano, los papagayos, los rascacielos, los aviones... Su perspectiva se ha alargado mucho. La cuestión es cómo verlos de maneras complementarias, siempre en relación con las cosas reales que sí constituyen su entorno en la escuela para ir, así, enriqueciendo sus imágenes mentales.

El territorio

El sentido y la función de encuentro que desarrolla la escuela infantil se amplía con la consideración del territorio como espacio educativo. Frente a los espacios virtuales como contexto imprescindible de aprendizaje en la etapa de educación secundaria y superior, nosotros debemos reivindicar el territorio como el gran espacio de aprendizaje en la etapa de educación infantil.

Tres cosas se pueden hacer con el territorio: aprender a través del territorio, aprender sobre el territorio y aprender en favor del territorio.

Aprender a través del territorio

Hay muchas ciudades en Italia en las que no se puede construir una escuela infantil si no está anexa a un parque, de manera tal que el parque se convierte en el gran laboratorio para los niños. El parque y la naturaleza dan mucho juego para los contenidos educativos de la educación infantil: hay cosas que son redondas, rojas..., hay muchas o pocas, son grandes o pequeñas, etcétera. Un solo trozo de césped me da la oportunidad para encontrar en él elementos vegetales, animales o minerales y construir miles de historias. Por otro lado, el territorio es un banco de datos, una gran enciclopedia. Puedo estudiar el territorio y saber qué es un incendio, cuáles son sus consecuencias, cómo se puede actuar durante él, etcétera. Finalmente, puedo educarme para la conservación del territorio, ir introduciendo determinado tipo de cuestiones: cómo cuidarlo y mejorarlo, qué tipo de cosas hacer, dónde echar los papeles, qué actitudes hemos de cultivar para que todos vivamos mejor...

Esta conexión entre la escuela y el territorio que constituye el eje de esa alfabetización cultural a la que aludía se construye en torno a varios ejes. En primer lugar, es necesario organizar una escuela infantil realmente abierta al entorno. Buena parte del trabajo que se hace en una escuela tiene que hacerse fuera de ella porque el entorno reúne muchas riquezas de las que pueden aprovecharse los niños pequeños. Soy consciente de que salir de las escuelas no siempre es fácil para ustedes, pero eso mejorará muchísimo en los próximos años a medida que los países se vayan asentando y se vaya ganando en seguridad. Los niños y sus educadoras necesitan salir a la calle, pasear, trabajar sobre el entorno y disfrutar de él. Es necesario implicar a toda la comunidad en el desarrollo de los niños pequeños. Otro de los ejes para el trabajo con el territorio es la identidad cultural: conocer bien quiénes somos y de dónde venimos, cuáles son nuestras tradiciones, qué nos legaron los antepasados... es la única forma de llegar a conocernos y a amarnos. Me refiero a un ejercicio sobre la identidad que no busque la exclusión de los otros, sino crear lazos con todos tomando la diversidad (incluida la que se da entre nosotros mismos) como una riqueza. Todos los aportes desde el punto de vista cultural, étnico, lingüístico y de características de los sujetos nos enriquecen. En este mundo actual tan lleno de migraciones y en el que parece que vamos dando pasos hacia atrás en relación con la aceptación de los otros importa mucho que desde la educación infantil comencemos a sentar los cimientos de mentalidades abiertas y comportamientos inclusivos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La reticularidad es otro de los ejes básicos en esa vinculación entre escuela y territorio. Esto es, si una escuela trabaja con otras escuelas tiene muchas más posibilidades de poder hacer cosas interesantes en relación con el territorio, sobre todo porque se crean sinergias y trabajo en red que nos puede permitir tener perspectivas más variadas y ricas sobre nuestro propio entorno y relacionarlo con otros medios. Para los niños españoles, que ya suelen estar cansados de hacer cada año un proyecto sobre la navidad o la primavera, resultaría fascinante poder compartir un proyecto, aunque fuera sobre esos mismos temas, con niños colombianos porque seguro que se podrían contar mutuamente cosas muy distintas e interesantes.

Finalmente, otros de los ejes de la relación escuela-territorio es la praxis. Praxis es un concepto que significa que lo que hacemos no solamente tiene que estar relacionado con el desarrollo de conductas eficaces, sino con conductas transformadoras. Nos interesa trabajar con y sobre el territorio no solamente para conocerlo mejor, sino para transformarlo, para mejorarlo. Como ya hemos señalado, ese es también el sentido de la educación: un esfuerzo no solamente para aprender y mejorar nosotros mismos, sino para mejorar el mundo.

Para que todo esto sea posible, nuestros niños precisan ir desarrollando ciertas competencias. Parece un poco absurdo hablar de competencias refiriéndonos a niños tan pequeños, pero no son competencias convencionales de matemáticas, de lengua... Se trata, por ejemplo, de la capacidad de implicarse en las experiencias que se desarrollan en clase o fuera de ella. Es decir, un niño aprenderá si se implica en las actividades en que participa o si se queda al margen. Si solo va mariposeando de cosa en cosa, no sacará gran provecho de las experiencias y tendrá más dificultades para poder ir adueñándose de los aportes que esas experiencias podrían darle.

La segunda gran competencia es la de observación activa. Prestar la atención suficiente a las cosas, situaciones o acciones que para poder hablar de ellas (hablar de lo que se quiere hacer, de lo que se está haciendo, de lo que se ha hecho). Cuenta Galeano una anécdota muy bonita de un niño al que su padre lleva a ver el mar. El niño, de cinco años, era la primera vez que veía el mar, y el pobre crío se quedó tan alucinado ante la inmensidad de lo que veía que le dijo a su padre: "Papá, enséñame a ver todo esto". Enseñar a ver debería ser una de las tareas importantes de todos los agentes educativos de niños pequeños: padres, maestras y adultos. A veces se piensa: "No, ellos ya lo ven, ya lo harán, ya decidirán". Quizás sí, pero sin la riqueza de lo que podrían llegar a ver y disfrutar con nuestra ayuda. Después de ver, serán capaces de comentar eso que han visto, de manera tal que reflexionen sobre ello.

Aunque se trata de dos competencias más adecuadas para niños de más edad, otro aspecto importante a trabajar en esta época, siempre en las condiciones y con los límites que impone la edad de los niños, es la competencia de conceptualización, que es ir llevando las cosas a conceptos, a categorías, a aspectos que les permitan organizar la realidad de una manera determinada.

Finalmente, tenemos la competencia de experimentación activa, que tiene mucho que ver con la implicación activa a la que se refería una competencia anterior. Los niños y niñas pequeños, por naturaleza, tienen una especial orientación a la acción, a hacer cosas, a explorar objetos, a tocarlo todo. Es ese manejo el que les permite irse familiarizando con los elementos hasta llegar a captar la lógica que cada cosa tiene y sacarle el máximo partido posible.

De eso se trata la educación infantil. Espero que algunas de las reflexiones les puedan ser útiles.

Para acabar, me gustaría mucho presentarles dos iniciativas que estamos poniendo en marcha en favor de la infancia latinoamericana. La primera es el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia (ILAdEI). Se trata de una red de personas, instituciones o colectivos que estén trabajando

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

en cuestiones que tengan que ver con la infancia, no solamente del campo de la educación, sino de literatura infantil, arte, arquitectura o urbanismo, sociología, salud, etcétera. Busca posibilitar un intercambio de ideas y experiencias para mejorar el conocimiento y la calidad de vida de la infancia. Tenemos grupos en diversos países: Portugal, España, Italia, México, Argentina, Brasil y Chile. De momento, no contamos con colegas colombianos, así que es una magnífica oportunidad para incrementar nuestros efectivos. Podéis encontrar su web en www.iladei.net

En ILAdEI publicamos una revista RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil) que pretende ser el órgano de comunicación entre los científicos y profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia. Es una revista electrónica y gratuita que responde a las exigencias y criterios de las revistas indexadas porque ese aspecto resulta cada vez más importante para los investigadores en educación infantil. Ya vamos por el volumen cuatro y se han publicado doce números, tres al año. Acaba de salir el último, cuya parte monográfica trata sobre las relaciones entre la escuela infantil y las familias. Podéis encontrar todos los números en www.reladei.net. En este caso, el convite no es solamente para que entréis en ella y podáis utilizar tanto los artículos como las experiencias publicadas. Os invito a que escribáis vuestros propios artículos y contéis vuestras experiencias. En la web, se describe el proceso para enviar textos para la publicación. Todos os agradeceríamos mucho que os animarais a contar vuestras experiencias, a exponer vuestras investigaciones, a sintetizar vuestra tesis doctoral; a que, de alguna manera, estéis presentes también en esta aventura de construir juntos un discurso sobre la infancia elaborado en el contexto latinoamericano, y que nos sea reconocible. Yo creo que en este momento es una de las buenas revistas de educación infantil a nivel internacional y, sobre todo, en lengua española. Aunque hay artículos que veréis en portugués, italiano, español, inglés, etcétera, predomina, claro, lo que se produce en español y va siendo un bonito instrumento de cooperación entre todos. Una de las cosas importantes que creo que falta en la educación infantil es escribir más y compartir lo que hacemos.

Nada más, muchas gracias.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las madres comunitarias¹

Autores

Paola Andrea Puche Castaño²
Angélica María Palacios Palacio³

Resumen

La intención de la investigación está centrada en analizar las representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las madres comunitarias e instructores. El estudio se llevó a cabo por medio del paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo. El tipo de investigación es descriptiva-analítica porque da cuenta del estado, las características y procedimientos presentes en los discursos y hechos que ocurren en forma natural.

Algunos aspectos que se concluyeron es que los instructores creen que las madres comunitarias deben aprender como niñas. Esto devela una tendencia a infantilizar los procesos de formación, lo cual es una representación social generalizada para todas las personas que se preparan para desempeñarse como maestras de la población infantil.

Palabras clave

Representación social, aprendizaje y enseñanza

Desarrollo del tema

Las representaciones sociales son imágenes que los individuos se hacen de los fenómenos y situaciones que caracterizan los contextos, creencias, costumbres, valores y estereotipos que construyen el mundo. Dichas representaciones devienen de los esquemas mentales que cada individuo va creando en la relación con la experiencia que proporciona el entorno.

El rol de la madre comunitaria se ha relacionado con funciones maternas. Empezaron a desempeñarse hace más de treinta años atendiendo a niños y niñas de sectores vulnerables a los que ellas pertenecían. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, estableció este tipo de estrategia de atención con la única exigencia a las madres comunitarias de tener condiciones adecuadas dentro de sus viviendas para convertirlas en hogares comunitarios. Aún muchas de ellas no habían finalizado el ciclo de la educación básica. No obstante, actualmente las políticas

¹ Investigación “Representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las madres comunitarias”. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, 2013-2015.

² Paola Andrea Puche Castaño, Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación Poblaciones Vulnerables, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. pucherito534@hotmail.com.

³ Angélica María Palacios Palacio, Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación Poblaciones Vulnerables, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. ica914@hotmail.es

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

de atención para la primera infancia buscan fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años.

Los planes de mejoramiento del ICBF han llevado a modificar no solo las estructuras locativas de los hogares, que han trasladado a Centros de Desarrollo Infantil, donde intervienen diferentes profesionales de áreas específicas del conocimiento. Así mismo, las madres comunitarias acceden a ciclos de educación técnicos o profesionales con el propósito de cualificarse para atender más oportuna y pertinentemente a la población infantil.

Las madres comunitarias participantes del proyecto de investigación finalizaron la educación media para poder acceder al requerimiento de formarse como aprendices del SENA. Si bien es cierto que este es un paso que dieron hacia niveles educativos más avanzados, no puede desconocerse que, para muchas de ellas, se entorpeció el proceso, ya que por llevar muchos años sin estudiar, se les dificultó el acercamiento al aprendizaje de las temáticas que les enseñaban.

En los últimos años, se ha venido implementado la política pública para la primera infancia, regida por la Ley 1098 de 2006. Con ella se busca mejorar la atención, cuidado, protección y acompañamiento pedagógico como derechos fundamentales de los niños y niñas, y desarrollar proyectos para cualificar las competencias de las madres comunitarias. En este proceso, han participado diferentes entidades que, gracias a sus esfuerzos académicos, compromisos y disposición, han logrado la calidad y exigencias de sus programas para cualificar el personal que atenderá a la población infantil. En la implementación de estos planes, se han incluido a la mayoría de madres comunitarias del ICBF con el fin de que puedan prestar una mejor atención a los niños y niñas, pero desconociendo que, como lo afirman Soto y Casanova (2009), las madres comunitarias no han tenido una preparación continua y son vistas como cuidadoras. Por ende, requieren un acercamiento diferente del que se les ofrece a las personas que llevan una experiencia formativa constante. En este caso, se ha pensado, ¿cómo aprenden los adultos que no llevan un proceso de escolarización continuo?, ¿qué representaciones sociales tienen los instructores del proceso formativo de las madres comunitarias?

Durante los procesos de formación de las madres comunitarias que orientan diferentes entidades, se ha observado en ellas baja autoestima, que manifiestan, en ciertas ocasiones, como incapacidad mental y con expresiones como “no soy capaz”, “soy muy bruta”, “eso está muy difícil”, “estoy muy vieja para estos saberes”.²² Otro aspecto importante que se ha visto es que el diseño curricular de la información y conocimientos que les han brindado algunas instituciones educativas desconoce las capacidades que ellas poseen, las características de los procesos formativos, los esquemas mentales de los adultos que llevan mucho tiempo sin estudiar. Esto, quizás por la falta de continuidad en el ámbito académico, puede llevar a las madres comunitarias a desertar de los programas o al fracaso escolar. Además, el mencionado diseño curricular desconoce que las estrategias de enseñanza y aprendizaje no pueden ser las mismas para estas personas que para quienes han estado en un proceso continuo de formación.

Los resultados de esta investigación pueden permitir la transformación de los programas de formación a favor de las madres comunitarias y cualificar los procesos de enseñanza que hacen los diferentes profesionales para el acompañamiento pedagógico de esta población. Esto se da porque el proyecto aporta teóricamente al conocimiento de las representaciones sociales desde las actitudes, creencias y opiniones en el campo educativo sobre los aspectos que favorecen y desfavorecen los procesos de enseñanza de los instructores, así como los de aprendizaje de las madres comunitarias. Por otra parte, los procesos de formación, ofrecen aspectos conceptuales que permiten rediseñar

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

los programas de formación para adultos que inician una formación continua y hace que estos sean intencionados y acordes con las necesidades del contexto. Además, muestra posibilidades para la comprensión de las particularidades de la población de madres comunitarias que de cierto modo, quedan vulnerables porque no se ha pensado que, en los procesos de formación en los que ellas están inscritas, es importante reconocer sus capacidades, habilidades y destrezas. Así, se harían posibles transformaciones en las prácticas educativas que potencialicen las habilidades de esta población.

Resultados

La recolección de los datos se inició con una entrevista semi estructurada a madres comunitarias de los municipios de Titiribí, Guarne y Medellín, e instructores que orientan el proceso de formación del programa Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia. A cada uno de los participantes en la investigación se le asignó un código para proteger su identidad: “MC” a las madres comunitarias e “I” a los instructores, seguidas estas letras de un número arábigo diferente para cada cual. Luego se transcribieron y revisaron las respuestas a las entrevistas para determinar su pertinencia. Debido a los resultados obtenidos, se regresó al trabajo de campo, ya que se encontró que dos de los actores entrevistados no respondieron a las preguntas. Luego, se empezó la transformación de la información con la separación de ideas y palabras claves en cada uno de los discursos de las madres comunitarias e instructores.

Posteriormente, se pasó a la codificación, que corresponde a la construcción de las familias o grupos de acuerdo con cada concepto por medio de la agrupación de las palabras comunes y teniendo en cuenta la relación de las respuestas que se repetían en el discurso. Se resaltaron con un color que las identificaba, de tal manera que se asociara al concepto que mejor las agrupaba. Así, salieron palabras que conformaron las pre categorías de los discursos de los participantes. Seguidamente, se utilizó el *software* Atlas Ti, el cual dio validez a la información. En este, se establecieron los códigos para cada uno de los discursos, memos y comentarios para complementar los datos. Se elaboraron organizadores gráficos para cada una de las dimensiones –opinión, creencia y actitudes–, correspondientes a los conceptos de aprendizaje y enseñanza.

Con la agrupación de las pre categorías correspondientes a cada pregunta, se construyó otro organizador gráfico que estableció la jerarquización de la información para dar inicio al análisis. Con estas pre categorías, se hizo un conteo de la repetición de los datos y de las dimensiones de creencias, actitudes y opiniones. Luego, se realizaron otros organizadores gráficos, con los cuales se pretendía encontrar las tendencias o saturación de la información.

Los datos se organizaron en dos grandes categorías: las representaciones sociales de enseñanza y las de aprendizaje. En cada una de ellas se identificaron subcategorías teniendo en cuenta las dimensiones de creencias, actitudes y opiniones, y los sujetos de la investigación: madres comunitarias de Guarne, Titiribí y Medellín e instructores que orientan el proceso de formación en el SENA.

La caracterización de las dimensiones de las representaciones sociales se realizó a través de las respuestas de los entrevistados. En el discurso de las madres comunitarias e instructores, se identificaron dichas dimensiones, y se resaltó en cada respuesta de los sujetos cuándo era creencia, actitud u opinión. La repetición de las respuestas en cada dimensión indicó las tendencias en cada caso.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Subcategorías de aprendizaje

En los discursos de las madres comunitarias e instructores, se identificaron las siguientes subcategorías con relación al concepto de aprendizaje: aprendizaje con otros, estrategias de aprendizaje, material educativo que posibilita el aprendizaje, formas de aprendizaje, características personales para el aprendizaje, dispositivos básicos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje y aprendizaje por imitación cognitivo-social.

Subcategorías de la enseñanza

En los discursos de las madres comunitarias e instructores, se identificaron las siguientes subcategorías con relación al concepto de enseñanza: expositiva, metodología de la enseñanza, dominio conceptual, características personales para enseñar, vocación y educación continua.

Hallazgos y discusión

Las creencias de las madres comunitarias sobre el aprendizaje, de acuerdo con el análisis de los datos abordados en la presente investigación, revelaron una tendencia marcada en los enfoques que plantean el aprendizaje en contextos donde la interrelación y la mediación con los otros posibilitan la adquisición de conocimientos. Las experiencias que poseen los sujetos generan que las mediaciones que el instructor instala en el aprendizaje puedan producir conocimientos para la vida (Vygotsky, 1979). Esto indica que las madres comunitarias en ese aprendizaje con los otros dotan de significado las experiencias que provienen de esos otros y que se comparten en los diferentes ambientes de aprendizaje. Las experiencias no provienen solamente del instructor; las madres comunitarias poseen la experiencia que han construido en la labor de los Hogares Comunitarios y, como lo expresan sus instructores: “La teoría se queda corta con las experiencias que poseen ellas; simplemente vienen a tecnificar lo que ya saben”. Además, el instructor debe caracterizarse por su seguridad en el saber y establecer un contacto directo con el aprendiz. De este modo, la transmisión del conocimiento al estudiante también está permeada por la escucha, el diálogo, el contacto afectivo y un ambiente psicosocial seguro como elementos que posibilitan la comprensión de los contextos.

Las madres comunitarias en el proceso formativo utilizan estrategias de aprendizaje básicas. Pozo (1990) las clasifica según el tipo de proceso, de acuerdo con los discursos de los actores, empleando estrategias de recirculación de la información, repaso simple, apoyo al repaso y estrategias de elaboración. Esto conduce a que los aprendizajes sean repetitivos y memorísticos, y se instalen en la memoria solo a corto plazo.

En las creencias de las madres comunitarias e instructores, *es notable la frecuencia con que se utiliza el concepto de “significativo”* aduciendo que esa debe ser la finalidad de los aprendizajes. Sin embargo, se devela que, aunque hay unos elementos que se relacionan con esta teoría, y que mencionan los participantes de la investigación, su uso se vuelve más una moda, y el constructo teórico que converge en esta epistemología se desconoce y se utilizan palabras cuyos conceptos no dicen lo que significan. Según Briones (2012):

Se traduce como la reificación o cosificación de los objetos, esto es que no se sabe a qué apunta, si se trata de un error categorial epistémico, de una acción moralmente reprochable o de una forma de praxis distorsionada en su totalidad, la reificación se propaga gracias a la sociedad que deviene del sistema económico capitalista, ya que la mecánica de bienes equivalentes al máximo auto beneficio

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

posible, trasladándose al intercambio social intersubjetivo. Las personas y los objetos adquieren importancia en la medida de su potencial comercial. (p.4).

Esto indica que, desde los contextos educativos, todos hablan de aprendizajes significativos porque esas son las exigencias económico-capitalistas, pero se desconocen cuáles son los postulados epistémicos que plantea la teoría del aprendizaje significativo.

Otro aspecto que se revela en los discursos de algunas madres comunitarias son las representaciones sociales con relación a *la edad del instructor*: si es menor que ellas, esto genera barreras para el aprendizaje. Consideran que, por su experiencia y edad, ya no tienen nada que aprender y se muestran reacias frente al saber del instructor, quien presenta una serie de conocimientos que han sido validados científicamente, pero a ellas les cuesta modificar sus esquemas mentales aduciendo que, por ejemplo, los patrones y métodos de crianza que utilizaban les funcionaban. Este es otro factor que obstaculiza los procesos de aprendizaje de las madres comunitarias.

En cuanto a la dimensión de las actitudes en los discursos de las madres comunitarias, se revela que los factores externos repercuten notablemente en el aprendizaje. Esos sujetos o lugares con los que los individuos aprenden deben estar dotados de las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje. “El ambiente físico determina la forma como se comportan los organismos, y por consiguiente en un momento dado las condiciones externas pueden arreglarse para que el sujeto o aprendiz modifique sus conductas en un sentido determinado”. (Hernández, 1998, pp.83-84).

Los factores externos están mediados por la motivación extrínseca que ejerce el instructor en los procesos de aprendizaje. Para los adultos que no llevan un proceso de formación continua, debe haber una estimulación provocada por el sujeto que enseña, quien debe equiparse con todos los elementos necesarios estratégicos y técnicos que provoquen en el aprendiz el deseo de aprender. ¿Por qué se hacen tan importantes los estímulos externos? Porque las madres comunitarias ingresan al programa de formación técnico por exigencias de los planes y proyectos a favor de la primera infancia, que pretenden cualificar al personal que atiende a esta población.

La investigación se relaciona con los planteamientos de Agüero (2007) cuando señala que la motivación extrínseca promueve la disposición al esfuerzo y afrontamiento de las tareas. El control de la realización reside en la persona; la transformación en recompensa la han de evaluar y decidir otras personas, lo que refiere lo externo con recompensa. Los efectos de los motivos de recompensa externa destacan la cuestionabilidad y duda del valor intrínseco de la propia actividad o, incluso el mayor desinterés por esta. Los motivos de recompensa promueven el esfuerzo, pero deterioran las capacidades que se requieren en la resolución de problemas.

Las afirmaciones anteriores se consolidan en este estudio al argumentar los efectos de la motivación extrínseca en educación de adultos, lo que indica que debe reconocerse que si el instructor es un factor externo que provoca acciones o movimientos positivos para el aprendizaje de los estudiantes, este debe tener cuidado en cómo emplea dicha motivación para que, posteriormente, los estudiantes desarrollen la tarea sin pensar en la recompensa externa. Así se posibilitan aprendizajes autónomos e independientes.

Las características que desfavorecen el aprendizaje de las madres comunitarias se asocian con aspectos que tienen que ver con el manejo de las emociones, el rechazo a las clases teóricas (hablar), el cansancio...

De acuerdo con el análisis de los datos abordados en el presente estudio de investigación, las creencias de las madres comunitarias sobre la enseñanza presentan una tendencia consecutiva que

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

plantea la enseñanza en el contexto, en el que la relación y la mediación con otros sujetos posibilitan los saberes y el conocimiento. Las madres comunitarias creen que enseñar es: “transmitir un conocimiento”, “poder brindarle a otra persona aquello que se sabe”, “brindarles a otras personas esos conocimientos que se adquieren a través de lo que se aprendió”...

Por parte de los instructores, ocurre exactamente igual. Creen que la enseñanza es: “transmitirle al otro o mostrarle al otro aquello que yo sé”, “enseñar es dar lo que uno tiene a otros”...

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que, para las madres comunitarias, la enseñanza debe ser estructurada teniendo en cuenta sus conocimientos, y el instructor debe cumplir el papel de transmisor o guía de ese conocimiento. De ahí se crea una enseñanza expositiva a través de la cual se transmiten conocimientos, lo que confirma la creencia que tienen tanto ellas como los instructores sobre lo que es la enseñanza. Por otra parte, uno de los instructores expresa en su discurso la creencia sobre la relación que existe entre enseñanza y arte al decir: “... arte, como el arte que se lleva desde pequeño, como algo que nace. Relación con el arte porque la enseñanza, por ejemplo, no todos la van a saber transmitir de alguna manera”.

Si se tiene en cuenta que el arte puede definirse como las actividades o producciones del ser humano con fines estéticos o comunicativos que representan a través de medios como la pintura, la escultura, la literatura o la música, diferentes realidades como escenas, ideas, emociones y sentimientos, lo anterior entra en discusión porque la enseñanza hace referencia a la transmisión de conocimientos, valores, ideas, entre otros. La teoría epistemológica conductista desvincula la mirada del saber subjetivo del estudiante, quien aprende de manera memorística y repetida, lo que agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta (Hernández, 1998).

Por tanto, la *enseñanza vista como “arte”* por parte del instructor es expresada como algo que nace del ser humano, que lo adquiere para dar a otros, pero saberlo transmitir es lo que lo hace un poco complejo porque, al transmitir, posiblemente el sujeto no lo reciba de igual manera.

En los discursos de las madres comunitarias, se devela que una metodología activa debe permitir la comprensión y la relación de conocimientos ya adquiridos con conocimientos nuevos, y que la metodología debe entenderse como acciones prácticas.

La metodología de la enseñanza responde a la manera de comprender la relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento (Sistemas Educativos Personalizados-SEP, 2000).

La metodología participativa por parte del instructor es la que lleva a que las madres comunitarias estén dispuestas a continuar en el proceso de cualificación. Por tanto, la metodología activa permite facilitar la enseñanza. Esto tiene relación con los discursos de las aprendices cuando se refieren a las estrategias y métodos creativos, los cuales resultan siendo unas prácticas de enseñanza en sí mismas y, de este modo, los instructores obtienen una “variedad de recursos o herramientas” (Mazzitelli y Aparicio, 2009) que se adaptan a las aprendices y les favorecen para su proceso formativo.

Por otra parte, la pedagogía activa permite establecer una organización docente dirigida a eliminar la pasividad del aprendiz y la memorización de conocimientos transmitidos utilizando una didáctica de respuesta a las necesidades internas. Dicha didáctica enseña, entre otras cosas, a vencer de manera consciente las dificultades. Por consiguiente, esta pedagogía provoca un movimiento de reacción y descubrimiento, ya que el profesor facilita la actividad y observa y despierta el interés mediante la utilización de métodos activos. Así, el alumno resulta el sujeto activo y, el profesor, un facilitador del proceso. Lo anterior se relaciona con lo que expresan las madres comunitarias sobre el método activo en la enseñanza cuando dicen que los instructores transmiten el conocimiento con

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

el objetivo de que el saber les sea fácil y ellas lo puedan relacionar y reorganizar a favor de lo que ya conocen, y que no solo sea práctico, sino también, teórico-práctico, en el momento de transmitir los conocimientos.

En cuanto a la dimensión de las actitudes en los discursos de las madres comunitarias, se revela que un lenguaje claro, el vocabulario técnico y la claridad conceptual son esenciales para favorecer la enseñanza. En este sentido, las tendencias que se encontraron en los discursos de las madres comunitarias con respecto a los instructores tienen que ver con el dominio conceptual o, en otras palabras, la claridad en los temas. Las madres comunitarias entienden el dominio conceptual como las habilidades que se requieren para el desempeño en un contexto determinado. Así mismo, mencionaron que los aspectos de un instructor que favorecen la enseñanza son el amor por lo que hace, la disposición a resolver cualquier pregunta de ellas, la apropiación de los temas que va a transmitir, la sabiduría y espontaneidad para transmitir el conocimiento y las buenas metodologías y estrategias de enseñanza.

Por otro lado, los instructores en sus discursos manifiestan: “el lenguaje sí favorece el proceso de enseñanza de las madres comunitarias”, “se trata de hablarles más de la cotidianidad y relacionar los saberes con el día a día de ellas, utilizando estrategias de acercarse un poco a ellas, aportar en ese proceso que llevan como estudiantes que se están cualificando”.

En relación con las características que no favorecen la enseñanza, algunas de las afirmaciones dadas por las madres comunitarias fueron: “que el lenguaje sea tan técnico” y “que el instructor no sepa de qué está hablando; que improvise en los temas no favorece el proceso de enseñanza porque no se cumplen los objetivos”. Al igual que ellas, los instructores también reconocieron que hablar técnicamente no favorece el proceso porque las aprendices tienen un esquema mental en el que el aprendizaje debe relacionarse más con la realidad y las experiencias que viven a diario en su contexto comunitario.

Las opiniones que, en general, expresan las madres comunitarias con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que reciben en el SENA reflejan aspectos positivos frente al programa, pero no cuestionan la formación que ellas reciben.

Lo anterior no permite que las personas que dirigen el programa reflexionen sobre las prácticas educativas y pedagógicas orientadas a las madres comunitarias ni que se puedan reestructurar los contenidos para mejorar los procesos formativos.

Conclusiones

El presente proyecto planteó el objetivo de analizar las representaciones sociales de las creencias, actitudes y opiniones que sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen los instructores y las madres comunitarias. En este sentido, se buscó caracterizar, identificar y comparar las representaciones sociales sobre estos conceptos, que surgen de las respuestas de las madres comunitarias de los municipios antioqueños de Guarne, Titiribí y Medellín, y de los instructores que orientan el proceso de formación de ellas.

Los resultados permitieron observar algunas complejidades en los discursos de los participantes en la investigación.

La experiencia y la cotidianidad de las aprendices están enfocadas en las acciones que los sujetos realizan todos los días en los diferentes contextos en los que se mueven.

Las madres comunitarias le dan relevancia a este tipo de aprendizaje, lo que hace que se desvirtúe el conocimiento científico que se debe configurar en los espacios de formación, pues en los niveles de educación técnica se requiere de cierto grado de profundización teórica.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Otro de los aspectos encontrados en los resultados es la relación que las madres comunitarias establecen entre el juego, la lúdica y la práctica. Ellas le atribuyen la misma significación a estos conceptos. Por otro lado, el juego se refiere a todo aquello que involucre el movimiento, la acción y la representación; la lúdica es la actitud que los seres humanos poseen frente a la vida, y la práctica, un proceso formativo en espacios reales y concretos que permiten un aprendizaje significativo, ya que involucra al estudiante en la identificación de habilidades y actitudes personales y profesionales. En otras palabras, es saber hacer en contexto. Para ellas, las clases que no estén mediadas por la práctica tienden a ser monótonas y catedráticas, conceptos que, para ellas, son sinónimos. Es importante anotar que los instructores, en sus discursos, expresan que la enseñanza debe ser desde lo cotidiano, desde lo práctico y desde lo lúdico, lo que hace que las madres comunitarias atribuyan el mismo significado a estos términos.

Los discursos de los instructores denotan que las madres comunitarias deben aprender como niñas y deben infantilizar el saber de ellas. Es una representación social generalizada para todas las personas que trabajan con la población infantil, pues se desconoce que hay una conceptualización teórica que fundamenta el saber específico de quienes acompañan los procesos educativos de los niños y niñas.

Por otro lado, las madres comunitarias, dentro de sus creencias, establecen una notable relación con la edad: a mayor edad, menos aprendizajes adquieren. Se ha convertido en un estereotipo de la jerga popular, lo cual es relacionado con el desarrollo social del contexto cultural.

Retomar los procesos formativos requiere de un acompañamiento en el que las estrategias y las técnicas que se emplean para los procesos de enseñanza y aprendizaje se acomoden a las necesidades de los aprendices.

Por parte de las madres comunitarias, debe mostrarse una disposición que les ayude a cambiar esquemas mentales y les posibilite la adquisición del conocimiento.

Por último, en los discursos de las madres comunitarias e instructores, se develaron encuentros y desencuentros en las posturas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Uno de los desencuentros que se develó en los discursos de los instructores es la dificultad que poseen las madres comunitarias, al inicio de la formación, con relación al trabajo en equipo, lo que no refieren las madres comunitarias.

Los encuentros que más se evidencian, entre ambos actores, se relacionan con los aprendizajes a través de la experiencia, la cotidianidad, el aprendizaje con el otro, los factores externos que dinamizan y potencian el aprendizaje de las madres comunitarias y las herramientas o elementos que se emplean en la formación. La enseñanza debe ser desde lo práctico y lúdico, con dinamismo, variedad y originalidad en cada una de las sesiones o en las actividades que se propongan.

Referencias

- Agüero, J. (2007). *Estudio de las motivaciones orientada a meta, durante el proceso enseñanza-aprendizaje en alumnos de educación de adultos* (Tesis doctoral) Universidad de Granada. Colombia. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1620/1/16821610.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para la discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. San José-Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098: Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Hernández, I y Ojeda, B. L. (2009). Competencias: un reto en la formación de profesionales. *Revista Nacional de Investigación* 5. (12).
- Mazzitelli, C., y Aparicio, M. (2009). Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje. *Electrónica de enseñanza de las ciencias* 8. (1) Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART11_Vol8_N1.pdf
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi: Desarrollo psicológico y educación, II. Madrid: AlianzaSoto, F. & Casanova, H. (2009). *Madres comunitarias el ser y el hacer, una construcción social*. (Tesis pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1590/1/3054S718.pdf>
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona, España: Grijalbo. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Abrapalabra, una experiencia de juego y aprendizaje para la educación inicial

Autores

Karol Marcela Bogotá Albino¹

Andrea Coral Blanco²

Mary Luz Rúa Ruiz³

Luz Dary Valencia Pinzón⁴

Resumen

Esta propuesta corresponde a una experiencia significativa en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, CTRV, y surge como un proyecto piloto para llevar a cabo la integración curricular por campos de pensamiento en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos, RCC, que busca la transformación de las prácticas pedagógicas hacia la transversalidad y la interdisciplinariedad.

Se desarrolla a partir del planteamiento de un proyecto desde el cual se desprenden diversas líneas de trabajo que responden a las necesidades e intereses particulares de los estudiantes. Se caracteriza por abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el desarrollo humano integral con una implementación de los pilares de la educación inicial propuestos en el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito.

Palabras clave

Desarrollo humano, educación, primera infancia, integración curricular, aprendizaje, juego

Contextualización

Este proyecto se lleva a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, ubicado en San Cristóbal (localidad 4), al suroriente de la ciudad de Bogotá, Colombia. En este contexto podemos encontrar una serie de situaciones socio-económicas que clasifican a su población como vulnerable por las condiciones de pobreza, subempleo, composición familiar, seguridad, consumo de sustancias psicoactivas y condiciones de vivienda y salubridad.

¹ Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades. Coordinadora (E) del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, Secretaría de Educación Distrital, SED, de Bogotá, Colombia, marcebogal@gmail.com

² Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales. Docente de preescolar del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, SED de Bogotá, Colombia, andreinacb@yahoo.com

³ Licenciada en Educación Preescolar. Docente de preescolar del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, SED de Bogotá, Colombia, luzruru82@hotmail.com

⁴ Licenciada en Educación Preescolar. Docente de preescolar del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, SED de Bogotá, Colombia, luzdare96@hotmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Justificación

En el campo institucional, el colegio construye su Proyecto Educativo, PEI, partiendo del objetivo de “Orientar la formación de seres humanos integrales que valoren el arte, la ciencia, la tecnología y el trabajo, como medios que les permitan desarrollar sus capacidades para construir y vivenciar sus proyectos de vida” (CTRV, 2009. p.9). Para alcanzar este objetivo, el colegio ha definido tres campos del desarrollo integral del individuo: cognitivo, corporal y socio-afectivo.

El trabajo desarrollado por el equipo docente de la institución se ha encaminado en los últimos cuatro años hacia la RCC, entendida como “una estrategia de rediseño curricular que coloca en el centro del proceso pedagógico a los sujetos (estudiantes-maestros), reconociendo sus formas de enseñanza-aprendizaje, la articulación y las formas de relación con el conocimiento” (SED., 2009, p.11).

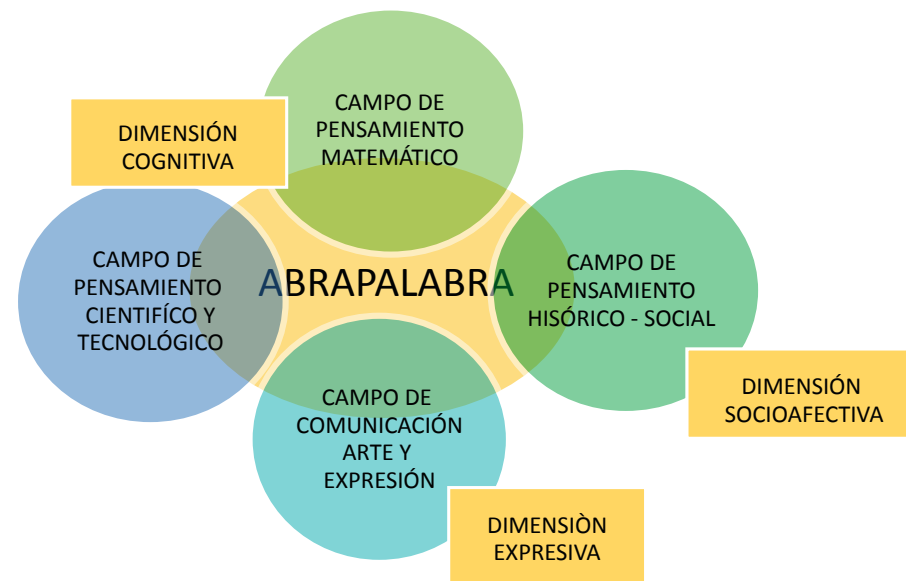


Figura1. Relación entre campos de pensamiento y dimensiones del desarrollo humano.

Objetivo

Transformar las prácticas pedagógicas de las docentes del primer ciclo a través de un proyecto integrador con el fin de lograr la transversalidad y la interdisciplinariedad partiendo de la concepción del estudiante como sujeto partícipe de su proceso de aprendizaje.

Referentes conceptuales

La *transversalidad*, entendida como “un instrumento globalizante de carácter interdisciplinario que recorre la totalidad de los ciclos y las disciplinas con el fin de crear condiciones favorables que permiten articular gradualmente los aspectos cognitivos, socio afectivos y físico creativos establecidos para cada ciclo” (SED., 2011, p.81), es relevante, ya que se ha encontrado, a través de la experiencia docente, que la secuencia y complejidad de los temas desarrollados en las áreas no siempre responden a las necesidades de los estudiantes ni a lo proyectado en el plan de estudios. Dicho aspecto afecta significativamente el alcance de las metas propuestas por el colegio.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

También se retoma la *interdisciplinariedad* porque “apunta a la idea de trabajar proyectos o problemas en donde exista una relación de hechos y para su solución se requiere cooperación, interacción, intercomunicación, enriquecimiento de dos o más disciplinas” (Habermas, citado en SED., 2011, p.80), puesto que se evidenció en la institución la fragmentación del aprendizaje por áreas y la dificultad de muchos docentes y estudiantes para generar relaciones interdisciplinarias a partir de un objeto común de estudio.

Desde estos planteamientos, Abrapalabra surge como iniciativa de una docente⁵ de primer ciclo, quien ve la necesidad de generar prácticas pedagógicas que fortalezcan los procesos comunicativos de los estudiantes en sus primeros años de escolaridad. Con apoyo de la coordinadora,⁶ gestionó la reunión de un grupo de docentes que se acogieran a la propuesta y, de esta reunión, surgió el grupo pionero para la implementación.

Es por ello que se propone el proyecto Abrapalabra como experiencia piloto en el año 2011. Este atiende a la integración curricular a través del manejo de campos de pensamiento teniendo en cuenta que “a cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo” (SED., 2007, p.18). De esta manera, un mismo objeto de estudio puede ser afrontado desde diferentes áreas.

Metodología

La didáctica aquí planteada contempla el diseño de un solo proyecto para todo el ciclo –en este, caso Abrapalabra–, que funciona como medio para descubrir los intereses de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. A partir de allí, se traza una línea de trabajo por curso que se caracterice por el abordaje interdisciplinar de las temáticas y que contemple tres momentos fundamentales en el desarrollo del proceso:



Figura 2. Momentos de Abrepalabra

Momento 1. Exploración

Se realiza durante el primer período del año escolar e inicia con el establecimiento de acuerdos por parte del grupo, lo cual permitirá definir límites y compromisos para el ejercicio de las dinámicas entre docentes y estudiantes. Simultáneamente, se realiza la búsqueda de un pretexto que permita a los niños y niñas encontrarse con sus intereses y gustos (los animales, el espacio, los

⁵ Jenny Beatriz Caraballo Venecia. Licenciada en Preescolar y Básica Primaria. Corporación Universitaria Iberoamericana

⁶ Sonia Isabel Riveros Gómez. Licenciada en Biología. Universidad Pedagógica Nacional

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

monstruos, entre otros). En este punto, es el docente el gran motivador que impulsa su concreción apropiándose de cada propuesta y orientándola hacia una apuesta democrática.

La intención primordial es, entonces, ir más allá del objetivo final del ciclo (planteado en la malla curricular) a través de temáticas interesantes y pertinentes y lograr potenciar habilidades de los niños y las niñas, así como fortalecer subjetividades activas, participativas y autónomas que favorezcan el desarrollo de manera integral y, sobre todo, acogedora, motivante e interesante.

Momento 2. Desarrollo del proyecto y definición de la línea de trabajo

Esta etapa permite emprender todo lo relacionado con el proyecto, implementar estrategias y desarrollar actividades tendientes a la consecución de metas y objetivos. Es aquí donde el equipo de trabajo logra consolidar las ideas y concretar la propuesta que tendrá forma y sentido de la mano de la línea de trabajo, ruta determinante en la cual cada grupo encamina sus intereses, expectativas e intenciones hacia la selección de un tema específico que se convertirá en el medio de profundización durante el recorrido del proyecto.

Algunas de las líneas de trabajo que hemos implementado a lo largo de estos años en concordancia con lo planteado anteriormente son:

El mundo de los dinosaurios, que nace del interés de los niños y niñas por estos animales prehistóricos, lo que los convierte en una ruta para trabajar, de forma significativa, algunos procesos y contenidos necesarios en el aprendizaje.

Los amigos de David, basado en el personaje de una serie de cuentos infantiles que brinda pautas de comportamiento por medio de la reflexión en diferentes escenarios, como la casa y el colegio, lo que favorece la interacción con el entorno y contribuye, en gran medida, a la iniciación de procesos lecto-escritores desde el gusto por la lectura, dado su carácter literario.

¿Sabías qué?, que surgió en el primer momento de relación entre docente y estudiantes, en el que se mostraron las inquietudes frente a cada situación, pues los niños y las niñas quieren saber el qué, cómo, por qué y para qué de cada cosa. Para que esto fuera más divertido y comprensivo dentro del entorno infantil, se escogió al personaje de televisión SID, el niño científico, quien cumple con todas las expectativas del grupo.

Estas propuestas se dieron en el interior de los grupos particulares. Sin embargo, vale la pena resaltar que la definición de líneas de trabajo también ha sido un pretexto para el trabajo en equipo y la relación de docentes y estudiantes de los diferentes cursos de preescolar (tanto jardín como transición), lo cual es evidente en el trabajo realizado en los últimos años, en el que, gracias al trabajo y la conexión del equipo, se han logrado implementar ambientes de aprendizaje diseñados de manera conjunta, como *De paseo por Colombia*, *Tu cuento es mi cuento* y *Juegos y juguetes*, que actualmente está en ejecución.

Momento 3. Socialización

Llevado a cabo desde diferentes ámbitos, como las entregas periódicas de informes en los que se da lugar a que los padres se conozcan y se apropien de las propuestas y las presentaciones que se realizan en el transcurso del año, como las izadas de bandera, el día de la familia y especialmente las clausuras de cada año escolar. En esta materialización, los niños y niñas concretan cada paso del proyecto a partir de una socialización o puesta en escena, que compartirán con toda la comunidad educativa exponiendo, argumentando y cuestionando todos los saberes generados, adquiridos y construidos durante esta experiencia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Resultados de la experiencia

Desde los referentes de rol del maestro, vale la pena resaltar que esta experiencia se ha venido nutriendo con diferentes oportunidades de cualificación que han tenido las docentes, como la formación en “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”, tomada con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en donde se logró conocer e implementar herramientas que fortalecieron a los estudiantes en sus procesos de desarrollo de habilidades de pensamiento. Otra oportunidad de formación fue el trabajo con la Universidad de la Sabana con el programa “Computadores para educar”, que permitió diseñar herramientas que favorecieron los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de las TIC. En estos dos programas se evidenció la motivación de otros maestros del ciclo por realizar transformaciones en sus prácticas pedagógicas cotidianas favoreciendo el acercamiento de los cursos de primaria con la esencia del proyecto de innovación.

Actualmente, el grupo de docentes de preescolar se encuentra realizando sus estudios de maestría en Desarrollo Educativo y Social (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, y Universidad Pedagógica Nacional) y Docencia (Universidad de la Salle) con enfoques en Primera Infancia y Artes, lo cual ha permitido dar un aporte al proyecto, en el que se va más allá de la transformación de las prácticas pedagógicas hacia el apoyo de la formación de subjetividades en la infancia con el fin de potenciar sujetos autónomos y participativos.

Otro elemento que da soporte al proyecto es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SED, Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, Universidad Pedagógica Nacional, UPN, 2010), el cual se ha consolidado como nuestra carta de navegación, ya que:

Propone al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez su desarrollo integral (p.7).

Nuestra propuesta es coherente con este documento en la medida en que resalta la importancia de la actividad infantil en los procesos de aprendizaje partiendo del reconocimiento del niño y sus particularidades.

Con base en estos fundamentos, se construyen, período a período, los ambientes de aprendizaje entendidos como (Guardia, 2012, p.8) “ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socio afectiva, cognitiva, físico creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encauce las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto”. Estos ambientes de aprendizaje materializan la ruta a seguir para alcanzar los objetivos propuestos teniendo en cuenta propósitos, aprendizajes, evaluación, secuencia didáctica y recursos, de forma tal que se direccionen a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus motivaciones personales.

De esta manera, es evidente cómo todos los elementos se engranan para unificar el lenguaje y ser coherentes con lo que se plantea en Abrapalabra. Así se resignifican las prácticas pedagógicas visibilizando elementos de innovación que llegan a ser pertinentes en el quehacer cotidiano para favorecer el proceso de educación.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

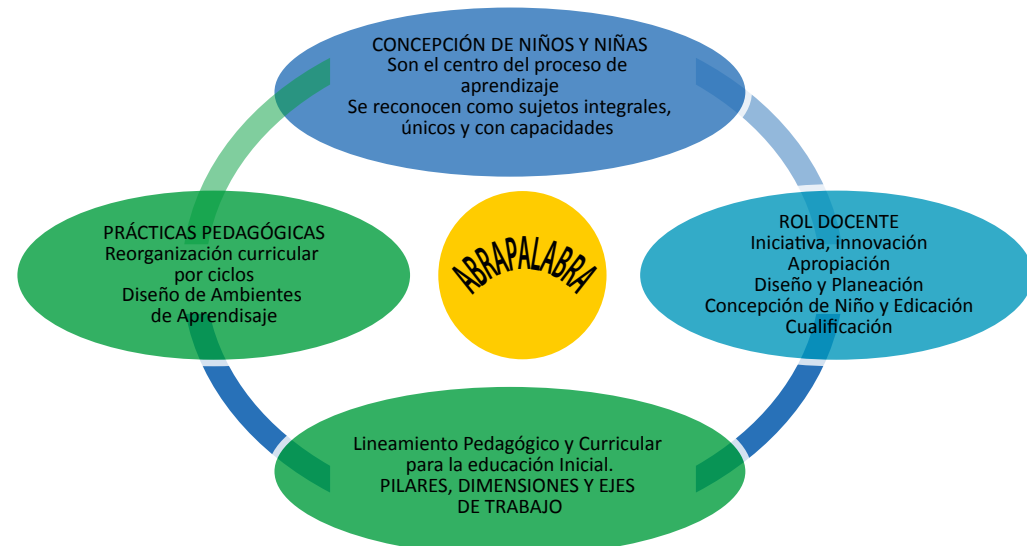


Figura 3. Elementos que configuran Abrapalabra

Conclusiones

Para finalizar, podemos concluir que la ejecución de este proyecto brinda aspectos como:

- El fortalecimiento de las prácticas pedagógicas al considerar a los niños y niñas como sujetos centrales, partícipes y autónomos de los procesos de aprendizaje partiendo de sus intereses y características individuales.
- El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos integrales con habilidades, capacidades y necesidades diferentes que requieren de un trabajo diferenciado tanto en ritmos como en estilos de trabajo.
- La motivación docente hacia la capacitación constante, lo cual ha favorecido la vinculación de profesores de ciclo uno en algunas de las actividades de la propuesta. Esto da paso a la evolución del proyecto con miras a lograr articularlo e, incluso, extenderlo a los demás ciclos y, así, conseguir institucionalizar la propuesta hablando un mismo lenguaje.
- Una actitud más abierta y participativa de los niños y las niñas ante las actividades cotidianas que se desprenden de la planeación de los ambientes de aprendizaje, ya que van de la mano con sus actividades preferidas, como el juego, la expresión artística y el fomento de la curiosidad y exploración.
- Un mayor interés de los niños y niñas para ir a la institución educativa, ya que deja de ser el lugar rígido de memorización y tareas repetitivas y se convierte entonces en el escenario de interacción para aprender jugando y disfrutando de la construcción con los demás y con su entorno: un espacio de socialización y aprendizaje.
- La necesidad de trabajo de equipo docente que logre enfocar tanto procesos a desarrollar en los niños y niñas de acuerdo con sus edades, capacidades y necesidades como las dinámicas para lograr este objetivo.
- La evidencia de la importancia de la planeación y preparación de cada actividad, ya que un ambiente de aprendizaje requiere de diferentes tipos de elementos, espacios, escenarios, tiempos y procedimientos para alcanzar un aprendizaje significativo.
- El enriquecimiento de la propuesta pedagógica para beneficio de los niños y las niñas a través de la integración curricular; la transversalidad; la consideración y el respeto por sus edades,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

procesos e intereses, y la implementación del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito, en el que se recogen estos elementos.

- La confirmación de que el niño y la niña son el centro del proceso de aprendizaje.

Como proyecto, no es una propuesta acabada; es una experiencia que se reconstruye día a día retroalimentándose de las diferentes voces de sus actores (niños, niñas y docentes) e, incluso, desde aquellos que intervienen indirectamente, como padres de familia y directivos.

Proyecciones

Por ende, el camino continúa en Abrapalabra. Actualmente, se está sistematizando como una experiencia significativa que potencia la participación y la autonomía infantil, al igual que como una propuesta que vale la pena dar a conocer y organizar como un documento que sirva de referente a otros y que esté constituido como una base histórica en este proceso de construcción de conocimiento.

Nuestras proyecciones se enfocan hacia la institucionalización con el fin de materializar explícitamente la propuesta en la totalidad del ciclo uno, acogiendo a los otros docentes y ampliándolo hacia los otros ciclos.

En ello queremos resaltar la capacidad de cambio que requiere y que conlleva una concepción de educación, pedagogía e infancia más amplia y favorecedora del desarrollo y la formación integral que enriquezcan y repercutan en el contexto social. Por ello, el cambio de paradigmas y la transformación educativa van de la mano de la reflexión continua, la mentalidad abierta y dispuesta al reto y el querer hacer mejor ejercicio docente en pro de los niños y las niñas.

No queremos finalizar sin antes agradecer la apertura de escenarios pedagógicos como este, que suscitan al reconocimiento docente y su labor e incitan a mantener la visión crítica ante los escenarios y dinámicas educativas en pro de un ejercicio pedagógico democrático.

Referencias

- Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. (CTRV) (2009). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Guardia A. (2012). *Cartilla Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano, reorganización curricular por ciclos*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor
- Secretaría de Educación Distrital (SED) (2007). *Orientaciones Curriculares para el Campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación (SED) (2007). *Orientaciones Curriculares para el Campo de Pensamiento Histórico*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital (SED) (2009, Diciembre). La estructura de los ciclos en el desarrollo curricular. *Revista Educación y Cultura*. p.11
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2011). *Cartilla para la Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*. Recuperado de: www.redacademica.edu.co/.../Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20po
- Secretaría Distrital de Integración Social y Universidad Pedagógica Nacional (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, Colombia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Escenarios lúdicos: materiales didácticos para las áreas de neurodesarrollo en educación inicial

Autor

Javier Ernesto Esguerra Leal¹

Resumen

Los procesos normativos y evolutivos de la formación y la atención a la primera infancia conllevan la actualización e innovación de las prácticas pedagógicas y, en especial, de la didáctica.

Además, mediante la experiencia docente, es posible organizar de manera lógica y coherente los materiales didácticos en cada una de las áreas de neurodesarrollo de los niños y las niñas como eje fundamental, y darles un uso significativo a través de los escenarios lúdicos.

Por lo tanto, con el trabajo aquí realizado se busca contribuir al mejoramiento y la calidad en el manejo óptimo y dirigido de los diferentes materiales didácticos en educación inicial para potencializar diseños curriculares en beneficio de la población infantil dentro y fuera de las instituciones educativas.

Palabras clave

Material didáctico, neurodesarrollo, educación de primera infancia y escenario lúdico

Justificación

Como práctica pedagógica, la educación siempre está por hacerse o se está haciendo. Es un proceso que se debe entender como una acción dirigida y ordenada de acuerdo con las necesidades educativas individuales de los niños y las niñas que, por diferentes razones, no accedan a la adquisición, estructuración y organización de los procesos básicos del aprendizaje. Por tal motivo, la escuela y la familia, como sujetos de interacción en la infancia, adquieren un papel primordial en la optimización de cada uno de los aprendizajes para la vida.

Así mismo, las ayudas educativas forman parte de este proceso al ofrecer a los diferentes agentes un beneficio adicional frente a la diversidad de personalidades de los niños y las niñas. Como sujetos de derechos, ellos son los principales protagonistas. Por otro lado, la importancia de usar adecuadamente material didáctico en su formación es el trabajo que han desarrollado, de manera colectiva, Arisma SA y el autor de la presente experiencia con el objetivo de que no solo las instituciones educativas del país, sino también los padres y madres que forman parte activa en la educación de sus hijos en casa, descubran en estos materiales la oportunidad para ayudarlos.

Por consiguiente, se hace necesario que la comunidad académica y la sociedad conozcan la calidad y la orientación o clasificación por áreas que tienen los materiales didácticos, así como su valor y su significado en la formación integral en educación inicial.

Finalmente, lo que se pretende con esta experiencia es demostrar la manera en que el material didáctico responde a la teoría que fundamenta el manejo conceptual del neurodesarrollo del niño en las etapas de su vida y los procesos tanto académicos como convivenciales de su escolaridad en

¹ Licenciado en Educación Básica Primaria con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero (inglés), Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Magíster en Educación, Arisma S.A., Colombia, martin73@hotmail.com.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

primera infancia al relacionar teoría y práctica, lo cual permite dar significado a la experiencia que la organización Arisma S.A ha liderado en sus años de funcionamiento.

Objetivos

Generales

Implementar la fundamentación pedagógica y didáctica de los diferentes materiales didácticos para la atención de los niños y las niñas en educación inicial.

Generar una cultura de pensamiento frente a la importancia del adecuado manejo pedagógico de los materiales didácticos en los escenarios lúdicos.

Específicos

Determinar los materiales para la atención de los niños y las niñas en educación inicial y la forma apropiada de articularlos al proceso de formación bajo la propuesta de escenarios lúdicos por áreas de neurodesarrollo.

Fortalecer los procesos metodológicos que respondan a las necesidades de los niños y las niñas en educación inicial mediante el manejo adecuado de los materiales didácticos.

Fundamentos teóricos de la experiencia

Desde la concepción, el niño se enfrenta a todas y cada una de las maravillas del neurodesarrollo humano. A partir de su nacimiento, el contacto físico y ambiental juegan un papel importante durante el transcurso de su vida. Las interacciones con la familia y el medio logran que los aprendizajes y procesos evolutivos puedan darse de manera significativa y particular en cada niño. Así, pues, desde el punto de vista biológico, pueden darse factores de análisis y aquí es donde el cerebro adquiere importancia para la vida.

Por lo anterior, es preciso referirse a lo expresado por el neurólogo infantil K. Swaiman: “El futuro del hombre está en el cerebro de los niños. Si cuidamos el cerebro de los recién nacidos y niños, estaremos cuidando la humanidad” (citado por Pinto, F., 2008, p.19). Así pues, durante el crecimiento, se pueden evidenciar los dos elementos en que se divide el neurodesarrollo: el período crítico y el período sensible. El primero se concibe como una ventana en el tiempo que permite el perfeccionamiento de una determinada habilidad; el segundo equivale a otra ventana más amplia que admite cierto aprendizaje y que corresponde a las etapas en las cuales es posible incorporar nuevas habilidades.

Existe otro aspecto valioso en el desarrollo humano definido por la neuroplasticidad, que se refiere a la capacidad que tiene el cerebro para responder y reorganizarse frente a noxas que lo afecten seriamente. Este se genera durante los primeros diez años de vida.

Además, al hablar de neurodesarrollo en la formación de los niños y las niñas, se debe tener en cuenta al individuo como un ser integral que se desarrolla como totalidad y está compuesto por áreas que se trabajan durante la educación inicial y adquieren un valor muy significativo en las diferentes etapas de su vida.

Así pues, la etapa escolar en la primera infancia implica la construcción de estrategias metodológicas y didácticas que fortalezcan cada una de las áreas del neurodesarrollo, y los materiales didácticos son la herramienta que ayuda en cada uno de los procesos de formación. Para ello, dichos materiales se establecen y organizan en las diferentes áreas según su objetivo

principal de manipulación; no obstante, hay algunos que pueden servir para trabajar en dos o más de ellas. Al respecto, Borda y Páez (1997) aportan una clasificación de estos materiales según su objetivo en cada área, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Organización de los materiales didácticos por áreas de neurodesarrollo.

Área de neurodesarrollo	Características de los materiales didácticos
Cognitiva	Materiales para el desarrollo del pensamiento Materiales para el desarrollo significativo Materiales para el pensamiento matemático Materiales para la construcción y la lógica
Lenguaje	Materiales para el desarrollo lingüístico y la comunicación
Motriz	Materiales para las actividades físicas Materiales para la motricidad gruesa Materiales para la motricidad fina
Perceptual	Materiales para la estimulación auditiva
	Materiales para el desarrollo psicoafectivo

Fuente: elaboración propia

Área cognitiva

Se entiende como el proceso de adquisición del conocimiento mediante la información que se recibe a través del entorno. Para ello, deben intervenir factores como la memoria, el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la atención, la toma de decisiones y la resolución de problemas, entre otros.

Para establecer los elementos básicos de esta área, es preciso reseñar un elemento conceptual que permita dar cuenta de su origen. Con tal fin, en la serie Lineamientos curriculares para educación preescolar, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma:

El niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones, actividad mental, y se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos (MEN, 1998, p. 36).

Área del lenguaje

La capacidad del lenguaje en el niño le ayuda a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles y a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos y expresar emociones y sentimientos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Área motriz

La dimensión corporal, a partir de los Lineamientos curriculares para educación preescolar, establece que:

En el transcurso de los años preescolares,¹⁹ como consecuencia de su desarrollo físico, en el cual se encuentran las estructuras óseo-musculares, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y peso, a una velocidad de crecimiento más lenta de lo que ha sido durante sus primeros años de vida; el cerebro continúa también su desarrollo, el cual está en un proceso de arborización de las dendritas y con acción de nuevas neuronas con otras. En la educación preescolar se habla de psicomotricidad,²⁰ concepto que surge como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento desde el punto de vista mecánico y el cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza, y no “como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía” (MEN, 1998, pp.34-35).

De igual forma, en el área motriz se establecen dos categorías para el desarrollo de los músculos finos y sus habilidades (motricidad fina), así como para el desarrollo de los músculos gruesos y sus habilidades (motricidad gruesa).

Por su parte, Vial establece por motricidad “el movimiento considerado desde un punto de vista anatómo-fisiológico y neurológico”; por tanto, la psicomotricidad puede verse desde lo genético o desde lo diferencial: lo primero en relación con etapas sucesivas en la evolución del niño, y lo segundo, con los tipos de organización (citado por Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N., 1978, p.124).

De otro lado, Ajuriaguerra (citado por Condemarín *et al.*, 1978, p.123) afirma que el tono muscular y la motilidad no se dan de forma aislada en el curso del desarrollo del niño; su construcción se da por relaciones múltiples con los aferentes sensitivos, sensoriales y afectivos.

Área perceptual: La percepción se define como el reconocimiento y la discriminación de estímulos, por tanto, siempre se vincula con lo que se encuentra presente. La percepción facilita el proceso del pensamiento al suministrar los datos sin elaborar y los símbolos necesarios para ello. La percepción precisa también es necesaria para clasificar correctamente lo que se percibe. Igualmente, esta se requiere en los procesos de identificación y clasificación, en los que se incluyen las características que se infieren, aunque no sean evidentes.

Para el trabajo del área perceptual, es preciso diferenciar tres modalidades:

1) Háptica (esquema que tiene sus fuentes sensorias tanto en la modalidad tactual como en la kinestésica), 2) visual (capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos visuales asociándolos con experiencias nuevas) y 3) auditiva (constituye un prerrequisito para la comunicación e implica la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos asociándolos a experiencias nuevas) (Condemarín *et al.*, 1978, pp.237-292).

Área afectiva

Los Lineamientos curriculares para educación preescolar del MEN mencionan que la comprensión de la socio-afectividad hace evidente la importancia que tienen la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida, que incluye el período de tres a cinco años:

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Procurar un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y de participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás (MEN, 1998, p.34).

Finalmente, como elemento transversal para el uso de los materiales didácticos, se encuentra el juego, y la estrategia de los escenarios lúdicos es el mecanismo de acción que permite que cada una de las áreas de neurodesarrollo tenga un papel protagónico.

La lúdica hace referencia a todos aquellos espacios en que se produce disfrute, goce y felicidad y a las actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura y el arte:

Como se puede apreciar, el juego es una actividad lúdica inherente a las características del niño preescolar, quien a muy temprana edad manifiesta en todas sus relaciones interpersonales; el juego se constituye en el instrumento fundamental para el fortalecimiento de las diferentes capacidades infantiles, porque hace feliz a los niños, los invita a desarrollar su curiosidad, a descubrir, a crear y recrear situaciones reales y de su cotidianidad, estableciendo relaciones con su entorno y con las personas con quienes interactúa (Universidad Santo Tomás, s.f.).

Cuando un juego contiene uno o varios objetivos, es necesario considerar que tales deben ser apropiados para la edad de maduración del niño y la niña. Además:

Existen controversias entre la práctica de ciertos juegos en edades tempranas, por ello es importante tener en cuenta algunos factores esenciales que serán necesarios analizar antes de decidir el tipo de juego que se debe implementar. Estos requisitos son la disponibilidad, la motivación, la actividad, la atención y la retroalimentación (Moreno, J. y Rodríguez, P., 1996, p.72).

Metodología

El proceso de organización de los materiales didácticos en las áreas de neurodesarrollo se llevó a cabo mediante un análisis pedagógico y metodológico de cada uno de ellos a partir de su diseño, los componentes de su fabricación y las características propias de uso. Para la mayoría, se redactó una guía pedagógica y metodológica que permite a docentes y padres de familia dar una funcionalidad específica al material y desarrollar los objetivos de este.

Además, para una mayor comprensión del manejo global de los materiales, hay un catálogo y cuadernillos por dimensiones o áreas de neurodesarrollo que abordan elementos pedagógicos y didácticos.

Población participante

Instituciones educativas y público en general (docentes y padres de familia)

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Indicadores de resultados, proyecciones, evidencias de logros y recursos

En primer lugar, se busca que la comunidad académica involucrada en la atención a los niños y las niñas de primera infancia tenga la oportunidad de evidenciar el trabajo realizado y lo pueda implementar y potencializar tanto en sus instituciones como en sus aulas con la atención a sus respectivos grupos. En segundo lugar, se replantean los objetivos de manejo de los diferentes materiales didácticos y, por último, se fundamenta de manera pedagógica el uso de estos.

Conclusiones

Tener la oportunidad de brindar a docentes y padres de familia una clasificación de los diferentes materiales didácticos por áreas de neurodesarrollo facilita la efectividad del uso de estos y aporta un beneficio significativo a los niños y las niñas en su proceso de formación y de enseñanza.

Así mismo, las instituciones educativas, encabezadas por sus docentes, se han convertido en pares académicos que reflexionan sobre el quehacer de sus prácticas pedagógicas y la importancia de clasificar los materiales didácticos y el fortalecimiento asertivo de las áreas de neurodesarrollo en educación inicial.

Referencias

- Borda, E. y Páez, E. (1997). *Ayudas educativas. Creatividad y aprendizaje*. Ed. Magisterio: Bogotá, Colombia.
- Condemarín, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (1978). *Madurez escolar*. Editorial Andrés Bello: Chile.
- Martín, C. (1997). *La expresividad psicomotriz y la conciencia de sí*. CINDE-MEN
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1998). *Lineamientos Curriculares. Preescolar Lineamientos pedagógicos*. Ed. Magisterio: Colombia.
- Moreno, J., y Rodríguez, P. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. En Moreno, J., y Rodríguez, P. *Aprendizaje deportivo*. Universidad de Murcia: Murcia.
- Pinto, F. (noviembre, 2008). Lo maravilloso y lo mágico del neurodesarrollo humano. *Revista Chilena de Pediatría*, (79) (1), 20.
- Universidad Santo Tomás (s.f.). *La Lúdica en el desarrollo de las actividades en el preescolar*. Recuperado de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachaleladidacticasyestrategiasenelaula_mariachalela/la_ldica_en_el_desarrollo_de_las_actividades_en_el_preescolar.html.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Implementación sala interactiva: experimentación y aventura en la primera infancia

Autores

González Arancibia Lorena¹
Morales Seguel Mónica²

Resumen

Las nuevas demandas en educación instan a las instituciones educativas, y en especial a los docentes, a buscar estrategias pedagógicas cada vez más activas, en las que los niños y niñas sean los verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje. El presente artículo describe una experiencia innovadora a través de la implementación de una sala interactiva, la cual promueve aprendizajes significativos, especialmente en el desarrollo del espíritu científico en la primera infancia. Se ha implementado con recursos de bajo costo, y el énfasis didáctico se genera en la mediación que el adulto intenciona en cada una de las experiencias planificadas.

Las educadoras que participaron de la experiencia reconocieron el valor de la mediación como eje fundamental para favorecer aprendizajes significativos por sobre los recursos materiales.

Palabras clave

Sala interactiva, ambiente, mediación, aprendizaje significativo, ciencias

Desarrollo del tema

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas innovadoras basadas en la mediación para la potenciación de experiencias de iniciación a las ciencias.

Objetivos específicos

- Ofrecer a la comunidad educativa un espacio pedagógico innovador a través de la implementación de una sala interactiva que potencie aprendizajes significativos en niños y niñas menores de seis años de edad.
- Incorporar estrategias didácticas innovadoras basadas en la mediación e indagación que desarrollen competencias profesionales para el diseño e implementación de experiencias de iniciación en las ciencias en educación inicial.
- Desarrollar habilidades en niños y niñas menores de seis años de edad que promuevan interés, actitud de curiosidad y conocimiento de las ciencias a través de la exploración activa del ambiente mediado.

Marco teórico

¹ González Arancibia Lorena: Magíster en Ciencias de la Educación. Secretaria Académica de la Carrera Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Autónoma de Chile. lgonzaleza@uautonoma.cl

² Morales Seguel Mónica. Magíster en Docencia Universitaria. Directora de la Carrera Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Autónoma de Chile. mmorales@uautonoma.cl

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

En la actualidad, es posible afirmar que los niños y niñas en la primera infancia pueden comprender aspectos básicos de cualquier campo de la ciencia. La enseñanza de las ciencias a una edad temprana supone considerar las características y etapas del proceso de desarrollo de los niños y la manera de adecuar los contenidos científicos a estas condiciones. Este nuevo enfoque conlleva la instalación de cambios esenciales en el aprendizaje de la ciencia en los primeros años. Autores como Hanesian (1983), González, Morón y Novak (2001) y Ausubel (2002), a través de sus estudios, sostienen que el niño aprende significativamente solo si es capaz de relacionar los nuevos conceptos, de la ciencia en este caso, con elementos fundantes de su estructura cognitiva, los cuales constituyen la base para su aprendizaje posterior.

Una manera de materializar esta concepción del proceso educativo es a través del *aprendizaje activo*, como lo afirma Huber (2004) no es posible aprender por otra persona, sino cada persona tiene que aprender por sí misma. El aprendizaje es significativo cuando es el niño o niña quien construye su conocimiento. Este no se transmite y archiva en la memoria mecánicamente, sino que debe recrearse, desarrollarse y construirse en la mente de cada individuo. Este también se construye cuando se actúa sobre los objetos y se interactúa con personas, ideas y sucesos. En otras palabras, siguiendo a Pasek de Pinto (2010), el conocimiento surge de una indisociable interacción entre la experiencia real y la razón, por lo cual el niño precisa interactuar con el medio externo para tener la experiencia; el aprendizaje, para que sea significativo, debe responder a la condición de ser un aprendizaje a largo plazo.

Sin embargo, en el ámbito educativo, estas demandas actuales no solo deben visualizarse en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los niños y niñas, sino, además, y de manera integradora, en el fortalecimiento y capacitación de quienes tienen a cargo y lideran el proceso de enseñanza.

Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama, cada vez más diversificada, de intereses, necesidades y expectativas. Esto implica un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles (Espacio Europeo de Educación Superior, 2009). Para que los individuos puedan aprender activamente, es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados. El “giro drástico” señalado en el memorándum de la Comisión de las Comunidades Europeas es que la planificación de la enseñanza no se oriente solamente hacia los contenidos y metas que se presentan a los estudiantes, sino hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento.

Por su parte, la Declaración de Bolonia en 1999, establece un nuevo rol del docente. En este enfoque, la dimensión de la enseñanza se centra en el que aprende y cómo aprende para lograr los aprendizajes esperados. En este innovador escenario pedagógico, es el docente quien guía y acompaña al niño o niña a través de un conjunto de experiencias intencionadas.

En este sentido, “La ciencia es entendida como el conjunto de conocimientos producidos o contruidos de manera sistemática para configurar teorías e hipótesis que tratan de comprender y explicar nuestro mundo” (Pasek de Pinto, 2010b). El nivel de educación inicial reconoce tres tipos de experiencia: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social, y comunicación y representación (Jiménez y Bernal, 2005). Estos tres aspectos permiten al educador ordenar, intencionar e implementar su quehacer pedagógico de una manera integral.

En este sentido, la implementación de proyectos que incorporen experiencias propias de la investigación, como formular problemas, elaborar hipótesis y diseñar estrategias para comprobarlas, favorecen el desarrollo de diversas capacidades y destrezas en el niño o niña potenciando la

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

investigación, la experimentación y la curiosidad, todas ellas condiciones esenciales para desarrollar el espíritu científico y crítico desde temprana edad (Albornoz, Ramírez y Escalona, 2008).

Metodología

A partir del año 2014, la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Autónoma de Chile ha implementado una *sala interactiva* para la enseñanza y aplicación de didácticas actualizadas en los principales ámbitos de la pedagogía, particularmente en el ámbito de la ciencia.

Este proyecto se crea con la finalidad de aportar en dos ámbitos centrales:

- El proceso formativo de nuestras estudiantes y el fortalecimiento de educadoras en aula ofreciendo un espacio que permita el diálogo, la transferencia y la relación entre teoría y práctica de contenidos vinculados estrechamente con ciencia, matemática, lengua, artes y, en especial, la forma como estos “saberes” deben ser movilizados a través de la didáctica por dichas profesionales.

Esta conceptualización de la didáctica, que se materializa a través de este proyecto, es una respuesta pertinente a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y deseos que muestran estudiantes en formación, así como educadoras en ejercicio. Es así como en este proyecto, la didáctica es entendida como un sistema innovador y complejo que, además, tiene una proyección, pues está planteada como una respuesta a la diversidad educativa. A su vez, esta sala cuenta con recursos que, además, potencian y favorecen otras habilidades que resultan transversales en el proceso formativo, tales como el desarrollo del pensamiento y habilidades superiores, junto a diversos componentes, como el problema, el objeto, el objetivo, el método, el contenido, el resultado y, en particular, la mediación e intencionalidad pedagógica del adulto.

- A su vez, la Universidad Autónoma de Chile desarrolla su acción en diversas áreas del conocimiento. En ese contexto, el proyecto pone a disposición de la comunidad la sala interactiva, con el propósito de potenciar aprendizajes significativos en los niños y niñas, mediante la utilización de metodologías innovadoras, a través de estrategias de carácter efectivo, lúdico, y pertinente.

La sala está a cargo de una educadora de párvulos, quien difunde, informa, contacta y agenda las visitas con los centros educativos y además, organiza curricular y metodológicamente las visitas guiadas; abierta a niños y niñas que asisten a los niveles de Educación Parvularia, y al Primer Ciclo de Educación Básica, favoreciendo la articulación entre estos niveles.

Implementación de la sala interactiva

La sala interactiva se ha estructurado con base en matrices para el ordenamiento de los estímulos sensoriales, estructurales, psicológicos y cognitivos que permiten mediar el ambiente en el cual se desplegarán las experiencias educativas. Así se constituye en un colaborador del adulto mediador. Además, esta sala se ha implementado con materiales económicos de fácil acceso y que provienen de objetos de uso cotidiano, de manera que las experiencias se centren más en la habilidad científica y el contenido que en el recurso material.

La sala cuenta con las siguientes áreas o centros de aprendizaje:

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- *Gráficas de conocidas obras de arte*, que se encuentran en diferentes recursos didácticos como rompecabezas magnéticos, exposiciones en paredes y mesones de trabajo. Esto permite conocer, identificar y apreciar estéticamente en detalle dichas expresiones de arte en variados modos y ángulos.
- *Sistema solar tridimensional*, que, gracias a la oscuridad de la sala y fluorescencia de sus elementos, permite conocer algunos componentes del universo y facilita la observación de sus características, lo que favorece su aprendizaje.
- *Pared magnética*, que permite acercar el fenómeno físico al permitir experimentar las fuerzas atractivas o repulsivas de diferentes materiales, los que, además, brindan la posibilidad de trabajar variados núcleos de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP) por la multiplicidad de recursos presentes.
- *Pared húmeda*, que es un recurso muy lúdico y, además de trabajar la adherencia de elementos, cuenta con material para potenciar en los niños y niñas el razonamiento lógico matemático, el lenguaje verbal, la expresión creativa y el pensamiento divergente, entre otros, mediante la exploración de la hidratación de elementos.
- *Pared de alfombra*, brinda la posibilidad de jugar con variados recursos de la sala, ya que se puede sacar de la pared y unir a esta el material didáctico con velcro tantas veces como requiera la experiencia. Cuenta con material para la creación de constelaciones del universo, juegos de percepción analítica de Feuerstein, imágenes para la comunicación oral e iniciación en la lectura, así como elementos para cuantificar y resolver problemas simples, lo que permite avanzar en la construcción del concepto del número y su uso como cuantificador, identificador y ordenador. Además, esta pared permite establecer la orientación espacial, identificar colores y otras múltiples experiencias de aprendizaje de acuerdo con el tramo de edad y énfasis que se establezca.
- *Suelo interactivo*, que ofrece experiencias de aprendizaje con contenedores de materiales de uso cotidiano como vasos, pinzas de colgar ropa, platos, bombillas, pelotas y otros elementos fluorescentes y debidamente clasificados, que permiten, mediante el juego y la libre exploración, acercar a los niños y niñas a las ciencias, relaciones lógico-matemáticas, expresión creativa, actividades motrices y otros aprendizajes de acuerdo con la intencionalidad pedagógica.

Principales hallazgos

Durante la implementación, en el año 2014, la sala interactiva fue visitada por treinta establecimientos educativos de la Región Metropolitana que atienden a niños y niñas menores de seis años de edad. La cobertura de visitas permitió la capacitación a 120 docentes del nivel inicial y la participación de 300 niños y niñas de segundo ciclo de educación inicial.

En estas visitas, fue posible apreciar el gran interés que demostraron los participantes por asistir a cada una de las experiencias propuestas en la sala interactiva. Las visitas que fueron planificadas para que los participantes asistieran solo a una sesión, a juicio de los propios asistentes, resultaron insuficientes, y ellos solicitaban la programación de otras jornadas.

La sala, sin duda, se ha instalado en la comunidad como un espacio educativo innovador, abierto a generar instancias que promuevan la vinculación, intercambio y articulación entre el ámbito de la academia y la escuela.

En relación con *la capacitación* ofrecida a educadoras de aula y estudiantes en formación, de

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

manera transversal las asistentes reconocen y valoran, como condición esencial para generar y planificar estrategias didácticas que potencien aprendizajes significativos, la necesidad de vivenciar de manera directa cada una de las experiencias relacionadas con aprendizajes de iniciación en la ciencia.

En este contexto, las educadoras, en especial las que ya ejercen en aula, declaran la dificultad de planificar e implementar experiencias cuyo propósito sea movilizar aprendizajes que promueven el interés científico en niños y niñas menores de seis años. Reconocen que su experiencia en la sala interactiva ha favorecido de manera significativa su labor pedagógica, especialmente al momento de intencionar y organizar sus planificaciones.

Estas profesionales reconocen falencias en el manejo de conceptos vinculados a la ciencia, debido a que sus propios procesos educativos estuvieron marcados por una formación fuertemente teórica, y la experiencia en la sala interactiva les permitió dar sentido a la enseñanza de las ciencias y vincular teoría y práctica. A su vez, valoran la importancia de implementar experiencias científicas con recursos de uso cotidiano y de bajo costo, situación que, contrariamente, en la práctica habitual, se asocia a la necesidad de contar con materiales muy especiales y costosos. En este sentido, la labor del adulto mediador para favorecer el espíritu e interés científico se resignifica y se sitúa sobre los materiales u objetos.

Respecto a las experiencias de trabajo implementadas con los niños y niñas

Visitas programadas para una sesión

Los niños y niñas pudieron vivenciar una experiencia de aprendizaje basada en la libre exploración de materiales vinculados a las ciencias trabajando de manera autónoma y también colaborativa con todos los recursos que la sala ofrece. En dichas instancias, se ha observado que los párvulos no están acostumbrados a organizar y llevar a cabo procesos de exploración de manera autónoma, pues la barrera reiterada para su exploración es la espera de instrucciones por parte de los adultos. Sin embargo, la orientación de quienes guían la experiencia y lo favorable de un espacio educativo mediado ha evidenciado que, al final de la jornada, son capaces de explorar, descubrir y comunicar sus hallazgos.

Visitas programadas para varias sesiones

A través del trabajo coordinado entre las educadoras de aula y la coordinadora de la sala interactiva fue posible implementar un trabajo articulado e intencionado, que se materializó no solo en la adquisición de aprendizajes científicos por parte de los niños y niñas menores de seis años, tales como identificar problemas, elaborar hipótesis y diseñar estrategias para comprobarlas buscando respuestas y explicaciones, sino que, además, se materializó en habilidades que resultan transversales en el proceso de aprendizaje, tales como mayor autonomía, convivencia, cuidado y respeto por el entorno y capacidad para trabajar en grupo.

Referencias

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Albornoz, N., Ramírez, I. y Escalona, J. (2008). *Proyecto didáctico para el desarrollo de habilidades para identificar los órganos de los sentidos*. Ponencia presentada en la LVIII Convención Anual de AsoVAC. San Felipe, Estado Yaracuy.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ministros Europeos de Educación (junio, 1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm.
- González, Morón y Novak (2001). *Errores Conceptuales. Diagnóstico, tratamiento y reflexiones*. Pamplona Navarra, Ediciones Enate.
- Huber, G., (2008). Aprendizaje activo y metodología educativa. *Revista de Educación*, Número extraordinario. 59-81
- Jiménez y Bernal (2005). Educación infantil: Primeros pasos. *Cuadernos de Pedagogía*, (203). 68-73.
- Pasek de Pinto, Matos de Rojas, Villasmil de Vásquez y otros, (2010). Los proyectos didácticos y la ciencia. *Revista Acción Pedagógica*, (19).134-144.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Lectura en la primera infancia: más que una posibilidad, una obligación

Autora

Ángela María Restrepo Jaramillo¹

Resumen

El proyecto “Caracterización de prácticas, enfoques y concepciones de los docentes frente a la construcción de la competencia lectora de los niños del grado transición, en colegios oficiales de Medellín”, surgió de los cuestionamientos en la investigación sobre la relación lectura y calidad de la educación, la cual, contradictoriamente, es invisible en la primera infancia.

Esta investigación fenomenológica puso al descubierto elementos de gran trascendencia si se pretende que no solo en los niños de cinco años de edad, aproximadamente, se desarrollen habilidades y actitudes que aporten a sus logros lectores a lo largo de toda su permanencia en el sistema educativo.

Palabras clave

Lectura, primera infancia, competencia lectora, conciencia fonológica, didáctica, calidad educativa

Planteamiento y justificación de la pregunta de investigación

“El fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual” (Ferreiro, 2000, p. 2).

La calidad de la educación es un tema que en Colombia genera el interés de múltiples actores y sectores, y en sus mediciones, la lectura aparece siempre como factor determinante no solo por el valor que ya posee por sí misma, sino, además, por su trascendencia en la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de competencias de las demás áreas del conocimiento, por su incidencia directa en los resultados que determinan la calidad de la educación y por su impacto en la sociedad (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2011, p. 19). No obstante, el terreno de conocimiento entre las categorías “lectura-calidad de la educación-primer infancia” tiene enormes vacíos en nuestro país, y esta situación urge la generación de conocimiento que aporte a la revisión de concepciones, prácticas, currículos y políticas, entre otros.

La “invisibilización” de este objeto tiene que ver probablemente con:

- 1) El deprimente imaginario que se tiene aún en círculos académicos acerca de que los niños no saben leer sino a partir del primer grado de escolaridad.
- 2) Los altos costos y el tiempo que implicaría hacer estudios para dilucidar relaciones en torno a la lectura en la primera infancia y el impacto de esta en la calidad de la educación.

¹ Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Juicio Crítico, Licenciada en Educación Preescolar. Colombia. angela.restrepoja@amigo.edu.co; angelarepo@hotmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

3) La poca relevancia que, en términos de indicadores, pueden ofrecer este tipo de investigaciones, y sus consecuentes intervenciones, para los gobiernos de turno.

Por ello, se estructuraron preguntas problematizadoras como: ¿saben los docentes qué es leer en la primera infancia?, ¿han comprendido los docentes de la educación inicial y del preescolar la incidencia definitiva que ellos tienen en el desarrollo de la competencia lectora de los niños?, ¿asumen totalmente su papel como modelos para el aprendizaje de la lectura?, ¿instauran sus didácticas desde enfoques que aseguren la “educación en la lectura” (Ferreiro, 2002 b, p. 32) y el máximo desarrollo de la competencia lectora?

Objetivos

General

Caracterizar las prácticas, los enfoques y las concepciones de los docentes frente a la enseñanza de la lectura a los niños del grado transición en colegios oficiales de Medellín.

Específicos

- Identificar las concepciones explícitas e implícitas que tienen los docentes frente a su rol y al proceso de aprendizaje de la lectura en los niños.
- Describir las prácticas y los métodos utilizados por los maestros para la enseñanza de la lectura en los niños o para promover la construcción de su competencia lectora.
- Inscribir las prácticas y los métodos utilizados por los maestros para la enseñanza de la lectura en los niños o para promover la construcción de su competencia lectora en las teorías que los sustentan.

Marco conceptual

Desde el 2006, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, ha planteado para la enseñanza de la lengua castellana (2006, p. 25) el enfoque *semántico comunicativo* “como un proceso que pone énfasis en la *construcción del sentido* y en su materialización en la comunicación”, lo cual exige entender la formación en la competencia lectora como una posibilidad para que el estudiante, más que “entrenarse” en el manejo de técnicas y estrategias para decodificar y acercarse al lenguaje escrito que manejan los adultos y que es propio de la sociedad, tenga la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicarse con los otros, de construir significados permanentes y nuevos en torno a su mundo a partir de la lectura y de recrear experiencias y vivencias mediante el diálogo con el texto.

Con esto, la lectura e, incluso, la escritura posibilitan los medios para la comunicación, la construcción y el intercambio; por ello la competencia lectora, más allá de depender de situaciones madurativas que, aunque necesarias, no son las únicas, se encuentra determinada por la vida del lector, su presente, sus motivaciones y necesidades, sus temores y deleites.

Leemos y escribimos objetos de nuestro entorno (libros, carteles, notas, pantallas), que transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa. Él y nuestra vida cambian dinámicamente y se transforma la manera de comunicar (Cassany, 2009, p. 9).

La enseñanza de la lectura sigue anquilosada en la adquisición de una técnica, la de “oralizar el texto”, que probablemente deja pocas ganancias a niños y niñas, quienes, con gran esfuerzo, tratan de sortear múltiples obstáculos para dar cuenta a un público, la mayoría de las veces desmotivado, de sus ganancias respecto a la naciente o progresiva habilidad.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Pero lo más lamentable de esta situación es que, desde hace aproximadamente tres décadas, se gestó de manera paulatina un movimiento constituido por investigadores altamente reconocidos, como Ferreiro (2002a), Teberosky (1991), Tolschinsky (Tolsckinsky, 1993), K. Goodman (1990), Yetta Goodman (1992), Dubois (1994) y Cassany (1999), entre otros. Este se inspiró en planteamientos que contribuyeron a superar la concepción de la lectura como técnica y como mecanización, con la consecuente superación de la enseñanza de letras y sílabas aisladas y carentes de significados y sobre ellos, se dio vida a una propuesta alternativa, trascendental en su aplicación aun desde los primeros años de vida, cuyos fundamentos y presupuestos aseguraban otros resultados que indudablemente incidirían en el mejoramiento de la competencia lectora y, en términos actuales, en mayores niveles de logro respecto a ella.

El acercamiento espontáneo a niños y maestros de los últimos grados del preescolar o de los primeros de la educación básica muestra que los métodos tradicionales, con enfoque centrados en el desarrollo de una técnica, persisten. ¿Cómo podrá entonces impactarse el cúmulo de resultados negativos en pruebas estandarizadas que tienen como base la competencia lectora si los *cambios de base* no se hacen en la totalidad de nuestro sistema educativo?

En la actualidad, cabe cuestionar múltiples prácticas pedagógicas que, por incidencia de factores como la escasez de tiempo, la saturación de contenidos, la falta de conocimiento y el número de estudiantes por grupo, entre otros, siguen dando prelación a una “enseñanza de la lectura” más que a una “educación en lectura” (Ferreiro, 2002a, p. 32).

El énfasis, prácticamente exclusivo, puesto sobre la copia en las etapas iniciales del aprendizaje,

(...) en desmedro de todo intento por crear una representación para una serie de unidades lingüísticas similares (listas) o para un mensaje sintácticamente elaborado (texto), lleva a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión (Ferreiro, 2002a, p. 33).

Una concepción elemental retrógrada y reduccionista sobre los niños y sus capacidades subyace a las didácticas: su pensamiento es lineal, su capacidad de aprendizaje parece que parte siempre desde lo simple, lo particular, y su gusto por la lectura y la posibilidad de acceder a esta se inician exclusivamente en el primer grado de la educación básica. Según esto, pareciera que en ellos no cabe la característica de pensamiento global, complejo, integrador. Desde esta perspectiva, ¿cuándo podrán los niños acercarse con gusto a textos de mayor nivel de exigencia?

Muchos maestros creen, además, que el aprender es una conquista de tipo “motor” y, por ello, han insistido en “el aprestamiento” y la “psicomotricidad”: lateralidad, estructuración espacial y temporal y esquema corporal. Sin embargo, “los ejercicios de psicomotricidad no inciden significativamente en la mejoría de la lectura”, según lo afirman diversos teóricos.

Más que pensar en métodos o en estrategias, se supone que el niño, de dos a cinco años de edad, cuenta con un modelo de referencia, en este caso un maestro, que va más allá de enseñar a descifrar letras, identificar relaciones entre los grafemas y los fonemas y enfatizar en la mecanización de reglas ortográficas. Él es en sí mismo el “motor” que dinamiza el proceso lector, ya que, por su motivación hacia la lectura y su relación con esta, se da el primer paso, ese casi mágico, en el que el niño, sin tener conciencia de ello, y el adulto casi sin percatarse, se involucran en el maravilloso mundo de la lectura.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El estado del arte, igualmente, plantea propuestas que poco o nada se mencionan en el contexto colombiano. Entre ellas, se encuentra el modelo de “Alfabetización Emergente”, que otorga total relevancia al desarrollo del lenguaje oral, a partir del cual se potenciará y desarrollará luego el lenguaje escrito. Con ello se devela, para el aprendizaje de la lectura, una base que hasta ahora se ha desconocido o probablemente descuidado: el desarrollo del lenguaje oral y, particularmente, el de “la conciencia fonológica”, que se entiende como la toma progresiva de conciencia de las unidades fonémicas que componen el lenguaje oral.

“El “umbral” del aprendizaje inicial de la lectura estaría determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el “nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito”. Este, además, aportará después a la consolidación de significados, lo que conllevará a la posterior comprensión del mensaje escrito (Bravo Valdivieso, 2002, p. 166).

En la apuesta didáctica, es usual que los maestros confundan el aprendizaje del nombre de las letras o de sus trazos con lo inherente a la conciencia fonológica, cuya potenciación en la primera infancia se deriva de la activación de la “sensibilidad fonológica”, lo que implica, por ejemplo, la ejecución de juegos y actividades orientados a discriminar fonemas, segmentar palabras, invertir secuencias fonémicas y suprimir fonemas iniciales.

Bravo Valdivieso (2002, p. 167) retoma el énfasis que proponen Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, quienes plantean lo esencial de iniciar este proceso entre los dos o tres años de edad y lo factible de asociarlo, incluso, a acciones de tipo formal o informal sobre las palabras impresas.

Cuando se descuidan los elementos de base para la decodificación, la cual usualmente se trabaja en el sistema escolar a los cinco o seis años de edad, esta se hace lenta e ineficiente, y ello incidirá en que el lector, en la educación básica primaria, dirija “sus recursos cognitivos a la identificación de letras y a la relación con el sonido correspondiente, dejando de lado la construcción del significado” de lo que lee, con la consecuente “dificultad” en la comprensión (Bizama, Arancibia, & Sáez, 2011, p. 84) (Bravo Valdivieso, 2002, p. 166) (Villalonga, Padilla, & Burín, 2014, p. 262).

Ahora bien, esta “toma progresiva de conciencia” debería partir del impacto generado por el entorno familiar, pero la realidad nos muestra que un alto porcentaje de nuestros niños y niñas proviene de entornos sociolingüísticos con altas carencias.

Esto exige aportar a la promoción del lenguaje oral como un fin –que es lo que usualmente se hace–, pero simultáneamente, como un medio para dimensionarlo a la luz de su impacto posterior en los procesos lectores, lo que implica una planeación altamente elaborada que suponga retos para los aprendices o, en términos de Moll (1993, p. 180), “desafíos” de alta exigencia que los pongan ante situaciones que los obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación (Chaves Salas, 2001, p. 62).

Esto redundará, además, en la estructuración de un sistema cognitivo altamente sofisticado que “sólo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema” (Villalonga, Padilla, & Burín, 2014, p. 266).

Se trata, entonces, de buscar que el niño descubra, perciba y sea “sensible” a las “unidades lingüísticas”, en este caso los fonemas o las sílabas, pero estos solo adquieren valor en las palabras o en las frases, ya que el niño comprende primero textos globales que textos fragmentados. Para él es imposible “traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos” (Cuetos, 2008, p. 24).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Urge, así, acudir desde los dos o tres años de edad de los niños a métodos complementarios en los que se parta de la “globalidad” como representación de las características del pensamiento infantil, pero que, además, estén enfatizando continuamente en “la parte”. Es un viaje de ida y vuelta permanente entre lo global y lo particular, y viceversa, entre el mensaje de una frase o de una palabra y sus segmentos sonoros, para luego retornar a ella. Así se integran simultáneamente el descubrir significados en contextos y el activar y promover el desarrollo de habilidades para “segmentar el habla en sus fonemas componentes” (Cuetos , 2008, p. 185), con lo que se atenderá a la aparente contradicción que este autor plantea: “Por una parte se sostiene la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer (...) pero por otra parte las investigaciones al respecto indican que la lectura desarrolla la segmentación fonológica” (Cuetos , 2008, p. 186).

Diseño metodológico

Para la determinación de la población, se eligieron al azar solo diez instituciones educativas oficiales, ya que los propósitos apuntaban a un estudio cualitativo fenomenológico, que por sus características, requiere de poblaciones pequeñas. En cada una de tales instituciones, se seleccionó un docente del grado transición que estuviese encargado de orientar los procesos de aprendizaje del grupo.

La recolección de la información se hizo mediante entrevistas de carácter semiestructurado, diseñadas a partir de categorías predeterminadas derivadas de los objetivos de la investigación y de los referentes teóricos. Para los registros, se contó con grabaciones y con los cuadernos de apuntes, y se formuló un código para cada docente con el fin de garantizar la confidencialidad. Con el compendio de información suministrada por estos, se estructuró una matriz categorial por docente, cuyo contenido se vació luego a las “matrices de análisis”(una matriz por categoría).

Debido a lo significativo de algunos hallazgos, se decidió seleccionar, para el segundo semestre del año de ejecución, una nueva población de diez docentes para escudriñar más aspectos sobre las categorías construidas. El nuevo producto se cruzó con los constructos derivados de entrevistas que un grupo de estudiantes y la investigadora principal habían realizado en el curso Aprestamiento para la Lectoescritura a once maestros de instituciones privadas.

En 2015, se aplicaron encuestas para la actualización de hallazgos y el encuentro de nuevas pistas que permitieran continuar con la indagación sobre detalles específicos.

Análisis de la información

El ejercicio fundamental tuvo su base en la lectura minuciosa de los textos orales que sobre la temática ofrecieron los maestros, en las anotaciones de investigadoras y en la reflexión sobre detalles como gestos, actitudes, silencios y acotaciones de los entrevistados.

La información suministrada para la mayoría de las categorías previas fue extensa, variada y rica en detalles. Además, los aportes de los maestros resultaron nutridos para develar nuevas categorías. Paulatinamente, el análisis dio origen a un cuerpo de interpretaciones que, a lo largo del consolidado final, ilustraron las construcciones que se iban estructurando.

Así se dio forma a un texto con elaboraciones sobre las prácticas, los enfoques y las concepciones de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los niños del grado transición.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Resultados

Varias categorías iniciales se mantuvieron, pero otras emergieron y tomaron forma a lo largo de este proceso: lectura, objetivos para el proceso lector en transición, enfoques y métodos utilizados por los maestros, sentir de los maestros que enseñan la lectura o promueven su construcción y factores asociados al éxito.

Uno de los temas frente al que más recelo manifestaron los maestros fue el de los métodos. En sus preámbulos para la conversación, aparecía la necesidad de confirmar que no se les indagaría por la teoría y, en ella concretamente, por los métodos.

En sus prácticas integran múltiples actividades y estrategias que guardan relación con diversos métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura; es decir, no se inscriben en una sola propuesta para desarrollarla con todo lo que exige e implica. Sin embargo, ellos no han tomado conciencia de este fenómeno y, en consecuencia, creen estar dinamizando los procesos desde un solo método.

Este eclecticismo no obedece a una intencionalidad predeterminada ni tiene una explicación formal, sino que responde a decisiones relacionadas con experiencias que ya antes se han tenido, al interés que pueden despertar en los niños en un momento determinado o a lo efectivas que puedan ser dichas decisiones para generar resultados rápidamente.

De igual manera, es posible observar cómo algunos maestros creen estar trabajando un método, cuando lo planeado, ejecutado y analizado desde la teoría hace referencia a otro u otros diferentes. No obstante, se da una marcada tendencia a la utilización de aquellos que bien pudiésemos clasificar como tradicionales, es decir, métodos sintéticos que, como el alfabético y el silábico, ponen el acento en las partes más que en el todo. Su aceptación y valoración radica en lo fácil de su aplicación, ya que conlleva una secuencia estructurada y permite observar resultados en corto tiempo.

Además, aunque los maestros enfatizan en partir exclusivamente del sonido en la enseñanza de las letras, lo que se observa, en la realidad, permite concluir que ellos realmente trabajan poco el fonema; en cambio, destacan el nombre de la letra, asociado lógicamente a su representación gráfica convencional (grafema). Es pertinente anotar acá cómo estas prácticas centradas en los métodos sintéticos están, además, fuertemente asociadas a concepciones de la lectura como destreza perceptivo-motriz, lo que se deriva de un énfasis recargado en la realización de actividades que contribuyan a mejorar la coordinación ojo-mano, el manejo del espacio en el cuaderno y al desarrollo de la pinza manual.

Con respecto a la utilización de otros métodos, se evidencia, solo en algunos casos, la orientación del proceso desde lo global o analítico con ejes generadores determinados por una palabra elegida arbitrariamente o por una frase estereotipada.

Debe resaltarse que, bien sea porque las actividades estén suscritas a métodos sintéticos o analíticos, o por la riqueza de recursos y detalles que las nutren, en ellas se hace evidente el esmero de cada maestro por atraer la atención de sus niños, por mantener su interés y por promover una construcción altamente significativa o una mecanización efectiva. Por ello, son un común denominador la realización de juegos y diversidad de actividades lúdicas como motivación.

Conclusiones y recomendaciones

Se evidencian aspectos críticos como los grandes abismos que se instauran entre la teoría y la práctica de los docentes en sus concepciones sobre la lectura, los enfoques para su enseñanza y los métodos para esta. Así mismo, se manifiesta la posición, un tanto indiferente, de los directivos

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

docentes ante las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se viven en preescolar y, además, la marcada tendencia a poner en acción métodos y estrategias tradicionales, de los que los mismos maestros tienen sospechas negativas y sobre los cuales la teoría derivada de la investigación ha formulado críticas altamente significativas.

Se devela la concepción de los maestros sobre la función de los padres de familia como actores y factor de éxito fundamental en la lectura de los niños. No obstante, de manera contradictoria, se evidencia la escasa promoción de los vínculos por parte del profesorado para formar, comprometer y empoderar a los padres para el cumplimiento de este rol.

Respecto a la educación inicial, el diagnóstico en cada niño se soporta en contenidos y en algunas habilidades de tipo motor, pero se descuidan totalmente los aspectos inherentes a procesos cognitivos y otros de base, que contribuirán a las conquistas cognitivas y académicas a lo largo de la vida.

Aunque el trabajo de los docentes del preescolar denota gran convicción, se deja de lado la puesta en acción de situaciones fundamentales para el desarrollo del potencial que traen los niños. Este requiere activarse en el preescolar para que posteriormente se evidencie en el desarrollo de sus procesos. Esto significa que se está perdiendo un tiempo altamente valioso por el desconocimiento de los docentes de lo que realmente es básico.

Al respecto, no evidencian conocimientos relacionados con la importancia de desarrollar aspectos fonológicos básicos, como sensibilidad, memoria y conciencia fonológica, fundamentales para el desarrollo posterior de la lectura.

Además, se constata que la práctica de los maestros continúa supeditada a la teoría que sustenta los enfoques tradicionales, con lo que se concluye que tanto las prácticas como las concepciones y los enfoques construidos y asumidos por los docentes en este proceso no están alineados con los requerimientos asociados a una lectura con sentido y significado y, en este aspecto, distan enormemente de los requerimientos que en grados mayores se hará a los estudiantes para alcanzar logros significativos en educación y su consecuente evaluación.

Todo esto indica que estamos desperdiciando un gran potencial para el desarrollo cognitivo, lector y de pensamiento crítico reflexivo de los niños, ya que las “transformaciones que el aprendizaje de la lectura produce en el cerebro no se limitan a la actividad lectora, sino que afectan el lenguaje en general” (Cuetos, 2008, p. 20), por ello los maestros requieren superar las tradicionales concepciones de la lectura como “decodificación”, al igual que su concepción como un proceso independiente al del desarrollo oral. En tanto estas perduren, sus prácticas negarán a los niños las posibilidades de mayores desarrollos cognitivos y lingüísticos a los que ellos tienen derecho de acceder, tan pronto les sea posible.

Por todo ello, es preponderante consolidar un sistema que sustentado en fines y enfoques coherentes con lo “que son” y lo que “son capaces de hacer” los niños en la primera infancia, promueva estrategias, metodologías y métodos orientados al desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectura, desde la educación inicial.

Es entonces necesario continuar indagando, acerca de las causas que inciden para que los maestros continúen orientando sus prácticas de enseñanza de la lectura desde enfoques y metodologías que riñen con las características cognitivas y de pensamiento de los niños y con sus intereses, posibilidades y motivaciones.

Igualmente es urgente que los docentes de los niños de transición, recreen sus saberes sobre la fundamentación para la enseñanza de la lectura y reflexionen sobre lo inmodificable de sus concepciones, motivos y criterios en los que se basan para dejar de lado tales iniciativas y optar por

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

otras, derivadas de un ejercicio empírico que se caracteriza por un actuar tradicional, ya incluso cuestionado por teóricos y comunidades académicas de gran legitimidad.

De igual manera, debe exigírseles a las instancias encargadas de la formación y cualificación de los docentes en formación o en ejercicio la puesta en acción de estrategias formativas que doten a los maestros de herramientas que les permitan desarrollar competencias con las que dinamicen procesos de aprendizaje de la lectura, superen la concepción de esta como simple decodificación y den lugar a posturas orientadas a las construcciones de sentido y significado por parte de cada niño.

El sistema educativo requiere, desde la educación inicial, alinearse en pos de un desarrollo total, permanente e integral de los procesos lectores. Ello redundará en los tan anhelados logros que, mediante pruebas estandarizadas, miden la “calidad de la educación”.

El maestro de la primera infancia debe verse a sí mismo como un modelo, en contraposición a la figura del enseñante tradicional. Asumido este rol, impactará de manera significativa no solo las motivaciones, sino además, las habilidades de sus estudiantes para la lectura y romperá el círculo vicioso en el que la escuela delega en los padres, y estos, en ella.

Referencias

- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). *Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile*. Onomázein (23).
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: la investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9-20.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura*. Recuperado en 2014, de Estudios pedagógicos: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847010>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Madrid: Instituto Europeo.
- Chaves Salas, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Dubois, M. (1994). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ferreiro, E. (2000). *La Malla*. Recuperado de <http://www.lamalla.net/>
- Ferreiro, E. (2002 b). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Reflexiones pedagógicas*, 28-40.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Lectura y vida.
- Goodman, Y. (1992). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., & Sainsbury, M. (2011). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Recuperado en 2012, de TIMSS & PIRLS International Study Center: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf
- Tolsckinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. México: Anthropos.
- Villalonga, M., Padilla, C., & Burín, D. (2014). *Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria*. Obtenido de Interdisciplinaria: Fuente Académica, EBSCOhost.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Trascender reformas y reestructurar la escuela... una necesidad de nuestro tiempo

Autores

Ana Ruth Ferrer¹

Natalia Hernández²

Resumen

La experiencia que presentamos se lleva adelante hace quince años en la Asociación Civil Centro Educativo Vaz Ferreira, Uruguay, y da cuenta de la implementación de un formato escolar alternativo al hegemónico en educación inicial. Esta ha sido replicada como parte de un plan de extensión en tres Centros de Atención a Infancia y Familia, CAIF, que son instituciones de gestión público-privada, en poblaciones vulnerables.

Nos planteamos desarrollar en los niños autonomía, creatividad, sensibilidad y solidaridad como herramientas para una integración social transformadora.

Considerando que los formatos institucionales no son ingenuos y entendiendo que los dispositivos escolares habituales representan una limitante para concretar los objetivos propuestos, proponemos un posible rediseño del formato apostando a cambios sustantivos y sustentables.

Palabras clave

Educación, primera infancia, integración social, transformación, currículo hegemónico, inclusión

Justificación

En un momento en que los sistemas educativos están dando muestras de ineficiencia a la hora de responder a las demandas de la sociedad, y que la necesidad de instrumentar cambios en su estructura es reconocida tanto en ámbitos académicos como políticos y sociales, nos proponemos aportar una experiencia testimonial y referencial de implementación de un formato escolar alternativo al hegemónico a nivel de educación inicial.

Hemos centrado nuestra propuesta en el rediseño del formato entendiendo que, si bien existe una gran coincidencia en los objetivos pedagógicos que orientarían los cambios en el sistema educativo, el dispositivo institucional en el cual deben concretarse dichos objetivos representa la principal limitante para su consecución. Buscamos sumar nuestra propuesta a otras propuestas transformadoras como un aporte significativo, ya que entendemos que las experiencias puntuales no solo preparan a los hombres sino a la sociedad para gestar cambios, y transformar el todo es, en última instancia, el resultado de los cambios parciales que se van interrelacionando.

El formato que proponemos implica un rediseño de la manera como que se vinculan los elementos del sistema educativo: espacios y tiempos pedagógicos, conformación de grupos de alumnos, currículum, rol docente, etcétera.

¹ Maestra, Directora del Centro Educativo Vaz Ferreira, Uruguay, anaruth@vaz.edu.uy

² Psicóloga, Directora del Centro Educativo Vaz Ferreira, Uruguay natalia@vaz.edu.uy

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Entendemos:

- Que la forma como se estructuran los elementos constitutivos en los sistemas hegemónicos no mantiene coherencia con los fines que se plantean los propios sistemas.
- Que, en cualquier proyecto educativo, es fundamental asegurar congruencia entre la estructura de funcionamiento y los fines que se persiguen, ya que dicha coherencia es la única garantía para que las metas propuestas no queden reducidas a buenas intenciones.

De cara a esta realidad, nuestro proyecto se propuso y se propone hoy no solo diagnosticar causas, sino proponer y poner en práctica un formato centrado en la necesaria coherencia entre los fines pedagógicos y la forma concreta de llevarlos adelante.

Creemos que la forma como la escuela se organiza mayoritariamente parte de ciertas premisas con relación a su estructura que ni siquiera se analizan porque son consideradas como datos previos, casi axiomáticos, y nos hacen pensar que no hay otra forma de concebirla.

Nos referimos a la separación de los niños en grupos homogéneos de acuerdo con sus edades; a los salones, como espacios privilegiados; al maestro de clase, como el referente cultural, afectivo y social más importante para el niño; a un currículo único impartido, casi en su totalidad, por el propio maestro; en el caso de que haya actividades especiales, a la concurrencia de los niños también por grupos y en tiempos iguales para todos; y además, a la división de la jornada en tiempos de trabajo y de juego.

Pensamos que este formato, más allá de los deseos y esfuerzos de los educadores, está frenando y, a veces, imposibilitando la concreción de los objetivos que se plantean las instituciones educativas.

No dejamos de valorar que la creatividad de los docentes, la mejor utilización de tiempos y espacios, el rol que pueda jugar la dirección y los vínculos afectivos que se generen puedan hacer que, más allá del dispositivo, los resultados varíen sustancialmente con relación a una mejor o peor calidad educativa, pero estamos convencidos de que el formato que proponemos representa una respuesta cualitativamente diferente a efectos de producir cambios, también cualitativos, y acordes a los fines perseguidos.

Entendiendo que los formatos o dispositivos institucionales no son diseñados de manera ingenua ni carecen de intencionalidad; por el contrario, dan forma, *formatean* los objetivos, creemos que analizar dichos formatos y evaluar su eficiencia y su pertinencia con relación a los fines que nos proponíamos era una necesidad para poder pensar en nuevas formas de estructurar los elementos del sistema educativo en caso de querer implementar cambios.

Partimos del convencimiento de que, si bien eran muchos los docentes que incursionaban en diferentes estrategias para la concreción de objetivos similares a los que nos planteábamos, el formato escolar oficiaba de corsé y dificultaba, cuando no impedía, cambios sustanciales y sustentables, y este convencimiento nos llevó a diseñar el formato que presentamos.

Hemos elegido la etapa inicial para desarrollar nuestra experiencia. Son años de “matrizamiento” en los cuales se producen grandes adquisiciones y la base fundamental de la personalidad: capacidades lingüísticas, motoras e intelectuales; emociones, comportamientos, hábitos, actitudes hacia la vida y hacia los aprendizajes, curiosidad, interés, autoestima, internalización de límites... en una palabra, años en los cuales se consolidan los cimientos del aparato psíquico.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Fundamentos teóricos de la experiencia

El concepto de la institución escolar como construcción moderna y dispositivo modernizador (Pineau, 2007) muestra en la actualidad claros signos de ineficiencia y no está dando respuestas a las demandas sociales.

En los últimos años, en Uruguay, se ha abierto un proceso de discusión sobre modelos pedagógicos y formatos institucionales vinculados a la educación pública (Administración Nacional de Educación Pública, 2010), y se ha incursionado en modelos alternativos que se suman a experiencias diversas en el ámbito privado entre las cuales nos incluimos.

El cuestionamiento al formato escolar hegemónico, que se consolidó alrededor de ciertas invariantes (Frigerio, 2007), plantea transformaciones que no necesariamente implican la eliminación de la escuela como tal, sino un rediseño de su estructura que atienda las necesidades de una sociedad compleja.

Los planteos de desescolarización de la sociedad (Illich, 1985), si bien han quedado como planteos testimoniales por su postura totalizadora, se pueden identificar en muchas propuestas escolares con fuertes rasgos de “desescolarización”.

La búsqueda de trascender ciertas marcas fundantes presentes en las instituciones escolares desde su origen, tales como la separación del niño de su familia y la reunión (“encierro”) de los niños de la misma edad en un mismo lugar, a la misma hora, para realizar actividades formativas de manera conjunta a cargo de un adulto (Terigi, 2006), abarca todos los niveles educativos. El cuestionamiento del formato se ha dado paralelamente al reconocimiento de la complejidad de la sociedad y del ser humano como ser multidimensional, biológico, psíquico, social, afectivo y racional, al tiempo que se reconoce también que el conocimiento, para ser pertinente, debe enfrentar dicha complejidad (Morin, 2002). La escuela, a su vez, es un espacio de convivencia que, por su conformación, lo podemos definir también como complejo: la diversidad de adultos docentes y no docentes, niños de diferentes edades y procedencias, familias con diferentes constituciones... generan formas de relacionarse también complejas. El formato escolar, que, con pocas variantes, es el mismo con el que se estructuró la escuela en la modernidad, fue funcional para las necesidades sociales del momento: uniformización y disciplinamiento (Foucault, 1976), pero, al no acompañar los cambios en la estructura social, dejó de ser funcional para las nuevas demandas.

Vivimos un tiempo de antinomias, entre las cuales la contradicción entre la necesaria función de la educación en su contribución al desarrollo al máximo de las capacidades del individuo (autonomía, creatividad, ingenio, habilidades) convive con la función reproductora de cultura, de sus fines económicos, políticos y culturales (Bruner, 1997).

La puesta en práctica de la experiencia alternativa que desarrollamos implicó pensar *lo escolar* desde parámetros diferentes a los habituales, tal como es planteado por Frigerio (2007) y, a la hora de dar cuenta de los referentes teóricos, hemos contemplado diversas teorías sin atarnos a sistematizaciones rígidas.

Tomamos de Vaz Ferreira (1957) su advertencia sobre el riesgo de tomar lo complementario por contradictorio al adoptar posturas teóricas, falsos dilemas y falsas oposiciones; reflexiona sobre la diferencia entre pensar por sistemas y pensar por ideas, advirtiendo también, del riesgo de trasladar mecánicamente las sistematizaciones que fueron posibles en un campo específico, a otros campos.

Estos planteamientos explican nuestra postura de no *afiliarnos* a ninguna teoría existente y *adoptarla* como propia, sin que esto signifique argumentar a favor del eclecticismo o justificar la utilización indiscriminada de diversas posturas en un contexto de indefinición de la pedagogía como ciencia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Desde nuestro lugar como educadores, hemos tomado planteamientos de diferentes corrientes pedagógicas a lo largo de la historia en el panorama educativo. Inspiró nuestra experiencia la actualidad de algunos aportes expresados en el Emilio por Rousseau (2008), así como los de Pestalozzi (1889) a la educación preescolar. Nos apoyamos también en los siguientes pensadores e investigaciones: Dewey (1995) y sus reflexiones sobre la necesidad de hacer de la escuela una escuela de democracia; Decroly (2007) y su metodología de Centros de interés, que se aplicó en varias escuelas experimentales en América, dentro de las cuales cuatro experiencias se realizaron en Uruguay en la década de 1920; Freinet (1970) y sus Métodos naturales; Neill (1979) y su experiencia en Summerhill; Bruner (1997) y sus aportes a las cuestiones educativas no solo desde la escolarización sino desde la cultura en general; y las teorías constructivistas de Ausubel (2002) y sus aportes con relación al aprendizaje significativo. Creemos que un ejemplo claro de falsas oposiciones estuvo presente en el enfrentamiento, durante mucho tiempo, entre quienes se afiliaban a las teorías de Vygotsky (1995) sobre la incidencia de los procesos sociales en el desarrollo del ser humano y quienes lo hacían a las teorías de Piaget (1991) y sus investigaciones sobre el desarrollo genético, enfrentamiento que frenó muchos procesos interesantes de integración, por ejemplo, cuando Piaget, con Vygotsky ya muerto, reconoce la importancia de sus estudios e inclusive realiza comentarios críticos en una de las ediciones de Pensamiento y Lenguaje en 1934. Hemos tomado en cuenta a Rogers y Freiberg (1982) y sus aportes de ambientes estimulantes y dinámicas de grupo, sin que esto suponga organizar la escuela a su estilo. En otros campos, como el de la sociología, la política o el análisis de las instituciones, tomamos en cuenta las posturas de Freire (1970), así como su pedagogía crítica y el valor que le asignó a la educación como práctica liberadora. Las investigaciones que en la misma línea crítica realizó Giroux (2001) en otras latitudes incidieron en nuestros planteamientos, así como las ideas de Illich (1985) sobre la sociedad desescolarizada. Por último, de Uruguay, tomamos a Castro (1993) con sus valoraciones sobre la escuela nueva. Somos conscientes de que con esta larga lista de pensadores vinculados a la educación no abarcamos sino una pequeña porción de los aportes de los que nos nutrimos con relación al tema de objetivos pedagógicos y formatos. Elegimos a estos pensadores, ya que en todos ellos existió una crítica a los formatos hegemónicos de su época y, en algunos casos, trascendieron la crítica y la propuesta teórica al diseñar formatos alternativos, como en el caso de Pestalozzi, Dewey, Freinet, Neill o Freire.

Actualmente, existen diversas propuestas de cambio de formato. Muchas de ellas modifican algunos elementos de este, en otros casos, lo cambian globalmente, y creemos que es fundamental el intercambio enriquecedor que generan instancias en las que es posible compartir experiencias en ámbitos como el del presente congreso.

Objetivo general

Diseñar e implementar un formato escolar alternativo al hegemónico que apunte al desarrollo de la creatividad y la autonomía en los niños y facilite el desarrollo de todas sus potencialidades a partir de una actitud sensible y solidaria.

Objetivos específicos

- Trascender reformas y proponer una reformulación de la estructura de los centros de educación inicial haciendo énfasis en la necesaria coherencia entre el tipo de estructura y los fundamentos pedagógicos.
- Contribuir a la superación de las desigualdades sociales a través de una propuesta educativa

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

que aporte elementos de integración social transformadora para niños de sectores sociales vulnerables.

- Superar la priorización que en los sistemas habituales tienen las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, revalorizando las diferentes formas que el ser humano tiene de apropiarse del entorno y construir su realidad.

Metodología

Destacamos, especialmente, que la propuesta de rediseño que proponemos no se centra en la incorporación de nuevos elementos al formato escolar; ninguno de los elementos a los que nos referiremos son nuevos y, por separado, ya todos se han puesto en práctica. La experiencia se centra en una particular forma de integrar estos diferentes elementos ya existentes adjudicándoles un peculiar significado en la medida que forman parte de una estructura sistémica con una particular intención pedagógica.

Diseño y utilización de los espacios pedagógicos

En nuestro proyecto, no hay un salón asignado a cada grupo, por lo cual los niños no permanecen las cuatro horas de clase en un mismo espacio.

Consideramos que la arquitectura escolar habitual, basada en los *salones de clase* como espacios privilegiados, en los cuales la permanencia de los niños y docentes representa más del 80% de su tiempo escolar, compartimenta y aísla. Esto reduce las experiencias comunes tanto entre los niños como entre los maestros, hecho que empobrece los vínculos.

En nuestra experiencia, el salón no es para el grupo sino para la actividad y, en el acondicionamiento de estos, se toma en cuenta el tipo de materiales que se utilizarán durante la actividad, la posibilidad de una distribución variable del mobiliario, el tamaño más adecuado para el desplazamiento de los niños, entre otros factores.

Los niños van rotando en la medida en que cambia la actividad y, en estos espacios, son recibidos por los diferentes docentes, los que sí permanecen en las salas.

Buscamos que los espacios estén en función de la actividad y no la actividad en función del espacio, lo que optimiza la labor de los docentes y las condiciones de trabajo de los niños.

Rol docente

En la estructura habitual, a cada grupo le corresponde un maestro, quien se torna en referente principal para el niño y se hace cargo de la totalidad del programa. En el caso de existir profesores especiales, su presencia en las escuelas circula al margen de las actividades diarias que desarrolla el maestro.

En nuestra propuesta, no existe un maestro de grupo sino un equipo docente, integrado por educadores de diversas formaciones (ciencias y lengua, plástica, expresión teatral, educación física, música, inglés, ajedrez, huerta y actividades circenses), que trabaja con todos los grupos alternadamente y del cual el maestro hace parte como responsable de algunas áreas del programa. Este equipo aporta al niño experiencias diversas y ricas, sobre todo, en la etapa en que está construyendo su aparato psíquico, etapa “fundante” de su mundo conceptual, afectivo, emocional y cultural.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Una maestra coordinadora oficia de hilo conductor diario y semanal estableciendo lazos entre los niños, las familias y el equipo docente. La dirección pedagógica, ejercida por una maestra y una psicóloga, le da unidad teórica y de funcionamiento a la institución.

El docente, en lugar de tomar un grupo a su cargo y trabajar todos los días con los mismos niños abarcando todos los contenidos programáticos, se responsabiliza del área que domina al tiempo que disfruta y trabaja con todos los grupos alternadamente y adecúa su propuesta a las diferentes edades.

Cuando finaliza el año, no hay un cambio de maestro; el equipo sigue trabajando con el conjunto de los niños hasta su ingreso a primaria, lo que ha permitido lograr un seguimiento e intercambio real entre los docentes y construir estrategias comunes a corto y largo plazo.

Consideramos que este equipo asegura una visión polifacética con respecto a la valoración que se haga de cada niño, ya que, por más objetivo que quiera ser un docente, su mirada estará teñida de subjetividad; en cambio, si son varias las miradas, diversos serán los aspectos que se tomen en cuenta a la hora de estimular y evaluar al niño, lo que evita que determinados aspectos de su personalidad y de sus capacidades pasen desapercibidos.

El equipo pasa a ser el referente cultural y afectivo, sin que existan algunos docentes más importantes que otros. El niño revaloriza la diversidad y no considera al docente como alguien omnipresente y omnisciente.

Un contacto profundo y prolongado desde la temprana edad con personas de distinto sexo, edad, características psicológicas y formas de relacionarse lo enfrenta a diferentes modelos identificados con relación al conocimiento, valores, normas de convivencia, contención, afecto, etcétera.

Con este dispositivo, buscamos que, a partir de la especialización, los docentes dominen un área específica, trabajen en lo que más les guste y, de esta manera, no solo transmitan información sino algo mucho más importante: el gusto y el entusiasmo por la asignatura que han elegido. Así, priorizan el vínculo afectivo del niño no solo con sus *saberes* sino también con sus *sentires*.

Tiempos pedagógicos y conformación de grupos

En nuestro proyecto, la jornada de cuatro horas se divide en dos períodos bien diferenciados.

En las primeras tres horas, las actividades parten de la iniciativa de cada docente, quien plantea la actividad a grupos de edades homogéneas; en la hora restante, las propuestas son de carácter opcional, y es allí donde se da la integración de los niños de diferentes edades.

Esta división de los tiempos contempla, por un lado, el necesario agrupamiento de los niños según la edad cronológica cuando se trata de propuestas que tienen que ver con la etapa evolutiva y, por otro, la enormidad de instancias en que la integración de edades enriquece y optimiza el acto educativo.

Buscamos un equilibrio entre la necesaria homogeneidad en el momento de transmitir conocimientos sistematizados y la posible heterogeneidad en la conformación de los grupos, entendida como la forma más adecuada para facilitar experiencias educativas que el niño pueda vivir de acuerdo con sus particularidades.

Esta organización de los tiempos plantea una alternativa con relación a la estructura habitual, en la cual las actividades que la escuela propone al niño son esencialmente colectivas y, más allá de la elaboración de estrategias diferenciadoras dentro del propio salón, dichas actividades, incluso las artísticas o físicas, son las dominantes en los grupos, que, al igual que sus horarios y la duración de la actividad, son predeterminados.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Nuestra propuesta habilita instancias donde los niños pueden elegir la actividad, los espacios donde realizarla y los compañeros con los que participarán de esta.

En la medida en que los niños optan, según su preferencia, gusto y afinidad con el docente y compañeros, enriquecen enormemente las posibilidades de concretar deseos, necesidades y motivaciones a corto y largo plazo.

Al estar reunidos todos los niños del centro a la hora de la elección y escoger en forma individual, los grupos que se conforman quedan integrados con niños de diferentes edades. Las actividades opcionales son espacios privilegiados para que se dé un acercamiento entre los niveles de desarrollo de niños de distintas edades que, junto a adultos facilitadores, optimizan los desarrollos potenciales ampliando las posibilidades educativas.

La simultaneidad de elección e integración de edades es lo que habilita que los saberes circulen, que exista un intercambio desigual, diverso y enriquecedor y se puedan concretar aprendizajes en zonas de desarrollo próximo, para parafrasear a Vygotsky (1995).

Es claro que la elección y la integración de edades son componentes habituales en la vida cotidiana de los seres humanos, y el niño elige desde muy pequeño y se integra con niños de distintas edades en forma natural. La esencia de la experiencia pasa por integrarlas a la cotidianidad de la vida escolar, lo que le imprime intención pedagógica.

Habilitar tiempos de opción con integración de edades no implica disponer de una infraestructura especial. Las actividades opcionales se realizan durante una hora todos los días utilizando las mismas salas o salones en los cuales se desarrollaron las “clases” en las tres horas anteriores de la jornada y con el equipo docente regular del centro. Esta invariabilidad y permanencia es una condición fundamental para darles seguridad a los niños.

Conjuntamente con los factores de permanencia, se establecen normas y límites conocidos por los niños, lo que asegura un “encuadre” estructurador de la libertad con que el niño se maneja en los tiempos opcionales. Al recorrer los espacios, el psicólogo, psicomotricista, maestro coordinador, etcétera. pueden observar a los niños en situaciones *naturales* y hacer otras *lecturas* de sus comportamientos y deseos.

Con la combinación diaria de actividades pautadas y opcionales, se logra que el niño, que en sus clases despierta determinadas inquietudes, genere curiosidad por diferentes temas y encuentre luego, en el tiempo de opción, la posibilidad de tomar de las experiencias colectivas aquellos elementos que le permitan transformarlas en experiencias individuales. Así, se integra nuevamente al colectivo desde una individualidad enriquecida.

Poder hacerse cargo de la elección por un tiempo determinado, valorar el tiempo que le dedicarán a esta y respetar la opción del otro va marcando un perfil de mayor responsabilidad, solidaridad y capacidad de decisión.

Queremos destacar que el dispositivo permanece invariable a lo largo del año. Así, los niños pueden identificar las actividades que tienen cada día, los horarios, los salones en los que se desarrollan y los docentes con los cuales compartirán cada actividad, hecho que les da una gran seguridad.

Población participante

Es necesario aclarar que al tratarse de una experiencia que lleva más de 15 años de aplicación, la población participante con relación a los niños y sus familias ya ha superado los 700 niños, y los docentes y técnicos actualmente son 23.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

A partir del 2012, se suma la población de los CAIF: 180 niños y 50 educadores y técnicos.

Indicadores de resultados, proyecciones, evidencias de logros y recursos

En nuestra experiencia, el rediseño del dispositivo institucional permitió a los equipos docentes repensar la educación y considerar distintos modelos organizacionales y gramáticas escolares.

Si bien está en desarrollo una investigación de la experiencia por parte de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, UDELAR, que se propone evaluar la experiencia y sus resultados con la sistematización y rigurosidad correspondientes, los cientos de familias que acompañan el proyecto permanentemente demuestran conformidad, compromiso y confianza. El reconocimiento de las distintas instituciones de educación primaria, cuando los niños egresan de nuestro centro, representa para nosotros una evaluación más que positiva. En la valoración que hacen las instituciones que reciben a nuestros egresados, hay coincidencia en algunos indicadores que nos confirman el cumplimiento de los objetivos que nos propusimos. La dirección o los maestros de dichas instituciones nos hablan de niños preocupados por sus pares, capaces de expresar sus sentimientos, críticos, independientes, colaboradores, respetuosos de la diversidad, protectores, solidarios con los niños con capacidades diferentes y, en un altísimo porcentaje, muy buenos alumnos con relación a las exigencias curriculares.

Destacamos la importancia de la versatilidad de la experiencia, que permitió implementarla en dos contextos socioeconómico disímiles: en el caso del Vaz Ferreira, con niños que provienen de familias que, simplificando, podríamos definir como de clase media, y en el caso del CAIF, con niños provenientes, mayoritariamente, de familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión social.

Destacamos también el valor de la experiencia en el fortalecimiento del trabajo en equipo y la permanencia del proyecto, que en 2015 comenzó su decimosexto año de implementación y se encuentra en crecimiento permanente. Estos, entre otros, son elementos que nos permiten evaluar muy positivamente el proyecto y plantearnos su extensión, situación que se está dando en los CAIF por iniciativa de sus propias Asociaciones Civiles y equipos docentes.

Conclusiones

Nos parece importante destacar que las transformaciones que hace más de quince años estamos implementando se han realizado con los mismos recursos humanos y materiales con que cuentan los sistemas habituales, y los resultados obtenidos han sido similares en medios socioeconómicos diferentes, hecho que nos está marcando un camino posible de trabajo conjunto en aras de acortar la brecha de una fracturación social injusta.

A partir del seguimiento permanente de nuestro centro a la inserción y tránsito de los niños que egresan del nivel inicial a primaria, comprobamos que los objetivos que nos planteamos a partir de la participación activa de los niños en la experiencia de un formato escolar alternativo al hegemónico se han cumplido de acuerdo con nuestras expectativas.

Creemos que las herramientas que hemos facilitado –creatividad, autonomía, solidaridad y sensibilidad– son y van a ser fundamentales en el mundo que les ha tocado y les tocará vivir a los niños de hoy, y que el formato propuesto es un aporte teórico y fundamentalmente práctico, evaluado durante años de implementación, que contribuye a la consolidación de dichas herramientas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2010). *Identidades y actualizaciones pedagógicas, Sistematización y documentación de experiencias educativas*. ANEP-OPP-UnaONU. Disponible en http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnica/documentos/Identidades_y_actualizaciones_pedagogicas.pdf junio-2015
- Ausubel, David (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós Ibérica.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Ed. Aprendizaje Visor.
- Castro, Julio (1993). El banco fijo y la mesa colectiva. Edición de la *Revista de la Educación del Pueblo*. Uruguay.
- Decroly, Ovide (2007). *La función de globalización y otros ensayos*. Biblioteca Nueva, Madrid, España.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Ed. Morata. Madrid. España.
- Fernández, Alicia (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores. México
- Freinet, Celestin (1970). *Los métodos naturales*. Editorial Fontanella. Barcelona. España
- Frigerio, Graciela (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: *Las formas de lo escolar*. Ed. Del Estante. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Ed. Graó. Barcelona. España.
- Illich, Iván (1985). *La sociedad desescolarizada*. Ed. Joaquín Mortiz-Planeta. México
- Morin, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Neill, Alexander (1979). *Hablando sobre Summerhill*. Editores Mexicanos Unidos. México
- Paciuk, Saúl (2002) Elogio del encuadre. *Revista Uruguaya de psicoanálisis*. Uruguay
- Piaget, Jean (1991). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Planeta. Buenos Aires. Argentina
- Pineau, Pablo (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: *Las formas de lo escolar*. Ed. Del estante. Buenos Aires. Argentina
- Pestalozzi, Juan (1889). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Ed. Coatepec. México Disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF> junio-2015
- Rogers, C., Freiberg, J. (1982). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo"* Ed. Paidós Educador. Barcelona. España
- Rousseau, Jean- Jacques. (2008). *Emilio*. Ed. EDAF. Madrid. España
- Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Disponible en: <http://www.equipl23.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf> junio-2015
- Vaz Ferreira, Carlos (1957). *Lógica viva*. Ediciones de la Cámara de Representantes. Uruguay
- Vaz Ferreira, Carlos (1957). *Estudios pedagógicos*. Ediciones de la Cámara de Representantes. Uruguay
- Vygotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Fausto. Paraguay

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Universidad de los niños

Autor

Mónica María Álvarez Gallego¹

Resumen

Universidad de los niños es una experiencia significativa que nace en la Fundación Universitaria Luis Amigó, FUNLAM, en el año 2013 como posibilidad de generar espacios de interlocución en respuesta al Plan de Desarrollo Institucional y al Dinamizador Estratégico de Extensión. El Proyecto es coordinado por la Licenciatura en Educación Preescolar para desarrollar en los niños, desde su primera infancia, gusto por el conocimiento en un marco universitario, donde a partir de sus preguntas, aparentemente simples, de la vida y la ciencia, se les pueda brindar una experiencia de acercamiento al mundo. Con esta propuesta, es posible concretar una esfera de participación real, donde los niños hacen uso del lenguaje, a través del cual conocen y cuestionan su entorno.

Palabras clave

Universidad, niños, pensamiento filosófico, lúdica

Presentación

La necesidad de potenciar el pensamiento creativo de los niños y las niñas en la primera infancia es un asunto que cobra importancia en la actualidad por las demandas que existen en el medio para fomentar el desarrollo infantil desde ámbitos alternativos enfocados en la atención integral. A esta necesidad se suman las universidades del mundo aportando desde sus especificidades espacios de interacción cercanos a niños y niñas, y denominan dichos espacios “Universidad de los niños”.

El mencionado espacio y el desarrollo de la experiencia en las diferentes universidades que han participado se han orientado hacia el trabajo con niños y niñas entre los siete y doce años de edad. La primera en incursionar en este proyecto fue la Universidad de Tübingen (Alemania) en 2002. Pensando en las diferentes posibilidades que permitieran involucrar a los niños en los espacios académicos, tomaron preguntas realizadas por los pequeños que, a su vez, fueran generadoras de conocimientos, y se movilizaron en torno a estas para construir en conjunto respuestas que incrementaran la curiosidad de los niños y fortalecieran lo que denominaron “pensamiento científico”.

En los años siguientes, varias universidades europeas se unieron a esta propuesta y conformaron la Red Europea de Universidades de los Niños, EUCUNET, con intenciones particulares, como las siguientes: 1) animar la curiosidad y el pensamiento crítico y 2) acercar a los niños a la cultura académica. Sumado a lo anterior, los niños y niñas participan de manera voluntaria, y se pretende impactar poblaciones en situación de vulnerabilidad que, de otra manera, no tendrían acceso a este tipo de experiencias.

La necesidad de vincular la universidad al sector externo por medio de proyectos de esta naturaleza permite a los investigadores y a las instituciones que representan pensarse en contexto y reconocer que su razón de ser está en impactar el medio. Para el caso de la FUNLAM, la

¹ Mónica María Álvarez Gallego, Magíster, docente de Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia, udelosninos@amigo.edu.co

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Universidad de los Niños es la posibilidad de generar espacios de interlocución en respuesta al Plan de Desarrollo Institucional y al Plan de Mejoramiento de la Licenciatura en Educación Preescolar y lograr poner en diálogo diversos actores, como escuela, maestros, niños y niñas, adolescentes, académicos y estudiantes de los diferentes pregrados que ofrece la institución. Con la intención de responder a las demandas del medio y lograr una intervención significativa en la población infantil, la Universidad de los Niños, como se conoce a nivel mundial, es el referente para la propuesta que la FUNLAM tiene. Esto implica saber que la EUCUNET genera procesos de inclusión con niños entre siete y doce años de edad a partir de estrategias manejadas por las diferentes universidades que, en términos generales, tienen que ver con experiencias formativas, como semilleros, encuentros con expertos, actividades artísticas y culturales, entre otras.

Nuestra universidad se une a esta iniciativa y privilegia la labor con la primera infancia. Esta particularidad en la propuesta implica pensar que los beneficiarios directos serán niños y niñas a partir de los tres años de edad, elección que se sustenta por el reconocimiento que la institución tiene gracias al trabajo de intervención realizado con este grupo poblacional por la necesidad social de postular la universidad como un entorno protector, un ambiente de participación y reconocimiento, así como por la reciente visibilidad que Medellín le está brindando a la primera infancia desde la política pública.

Justificación

La inclusión de los niños en el espacio de la universidad permite reconocer en la primera infancia niños hasta los seis años de edad como interlocutores competentes, capaces de intervenir en discusiones y generar preguntas movilizadoras de conocimiento. Este es un grupo poblacional que, apenas hasta ahora, se está reconociendo de manera fáctica. Adicionalmente, cuenta, en la actualidad, con un marco legal y político que los ampara, en el que se hace expresa la necesidad de potenciar sus derechos como sujetos con la capacidad para participar activamente de los proyectos de ciudad.

Por tanto, la primera infancia, como categoría que designa una etapa específica de la vida, ha sido una preocupación reciente: en primer lugar, con la intención de conservar la vida de los niños desde un enfoque asistencialista, según el Código del Menor (Decreto 2737, 1989), en el que el pequeño se concebía como menor; y luego en un enfoque de atención integral que expide el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006), punto de vista que pone en marcha acciones específicas para favorecer la infancia. Dicho cambio se visualiza en la transformación de la ley y en la puesta en marcha de acciones específicas para la protección integral de los niños.

A su vez, los presupuestos para orientar la educación inicial en el país se han proyectado desde un enfoque de derechos que garantice procesos permanentes y acciones oportunas para hacer efectivo el desarrollo integral del niño y la niña. En este sentido, la necesidad de brindar una atención eficaz a la primera infancia ha sido una preocupación constante desde el momento en que las diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales adoptaron para sí la visión de derechos generada por la Convención de los Derechos del Niño, CDN, e instaurada en Colombia por la Ley 1098 de 2006, así como la pertinencia de metodologías creativas como herramientas de trabajo para atender a niños, niñas y adolescentes.

Para este momento de la historia, la infancia se empieza a concebir desde un enfoque de integralidad, y el interés principal es el reconocimiento de los niños y las niñas en la perspectiva de derechos, es decir, como sujetos autónomos. El término “menor” es reemplazado por niño,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

niña y adolescente, y la propuesta de atención es la protección integral mediante la garantía de los derechos.

La reflexión realizada no es otra cosa que un interés por proponer metodologías para intervenir, en términos pedagógicos, la educación inicial con la intención de propiciar en el niño y la niña el conocimiento de sí a través de la interacción con los demás y con su contexto físico. En sentido amplio, se diseña un proceso de intervención acompañado por orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje y mediadas por acciones lúdicas que ayudan al niño, la niña y el adolescente a expresarse y a nombrar el mundo.

La importancia que se da a estrategias diversas para materializar actos educativos en la primera infancia indica que toda idea innovadora y alternativa que se muestre con estos intereses es bien recibida. Más aún cuando las propuestas creadas para atender la población de niños y niñas, cada vez más y con mayor acierto, dan cuenta de metodologías sustentadas en el lenguaje, el arte, la estética y la creatividad como herramientas de trabajo y ejes fundamentales que, empleados adecuadamente en los ambientes de aprendizaje, podrían indicar un proceso de inclusión real y de atención integral.

Muchas han sido las investigaciones dedicadas a la población infantil y, a partir de la Ley 1098 de 2006, se vienen ejecutando acciones políticas y pedagógicas que se han diseñado con el interés de mejorar la situación de dicha población. Cada día son más los medios alternativos y los espacios de inclusión que se han generado para hacer posibles las experiencias significativas en los pequeños. Se encuentra en el contexto próximo una gran oferta de recursos culturales, curriculares y metodológicos que pueden apoyar esta iniciativa, en especial, los espacios universitarios como entornos de participación, reconocimiento y lugar de encuentro con el conocimiento.

A partir de la nueva visión de infancia y de la transformación en las políticas de atención de carácter asistencialista, es de esperarse que las propuestas de interacción con los niños y niñas también cambien de manera significativa. Por esto, las propuestas creativas como metodologías para dirigir el quehacer pedagógico se convierten en ejes fundamentales y en fuente primordial para conocer y comprender el mundo de los infantes. Así las cosas, la universidad FUNLAM es el lugar de encuentro y de interlocución, la esfera de participación donde los niños y niñas se están preguntando por su futuro.

El proyecto Universidad de los Niños tiene como objetivo principal fortalecer acciones formativas que permitan visibilizar el principio de educación a lo largo de la vida para incluir a los niños, a los jóvenes, a los roles familiares y a la población adulta. Para evidenciar este proceso, se presenta a continuación las bases teórico-prácticas que soportan la propuesta educativo-formativa.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Fundamentos teóricos y metodológicos

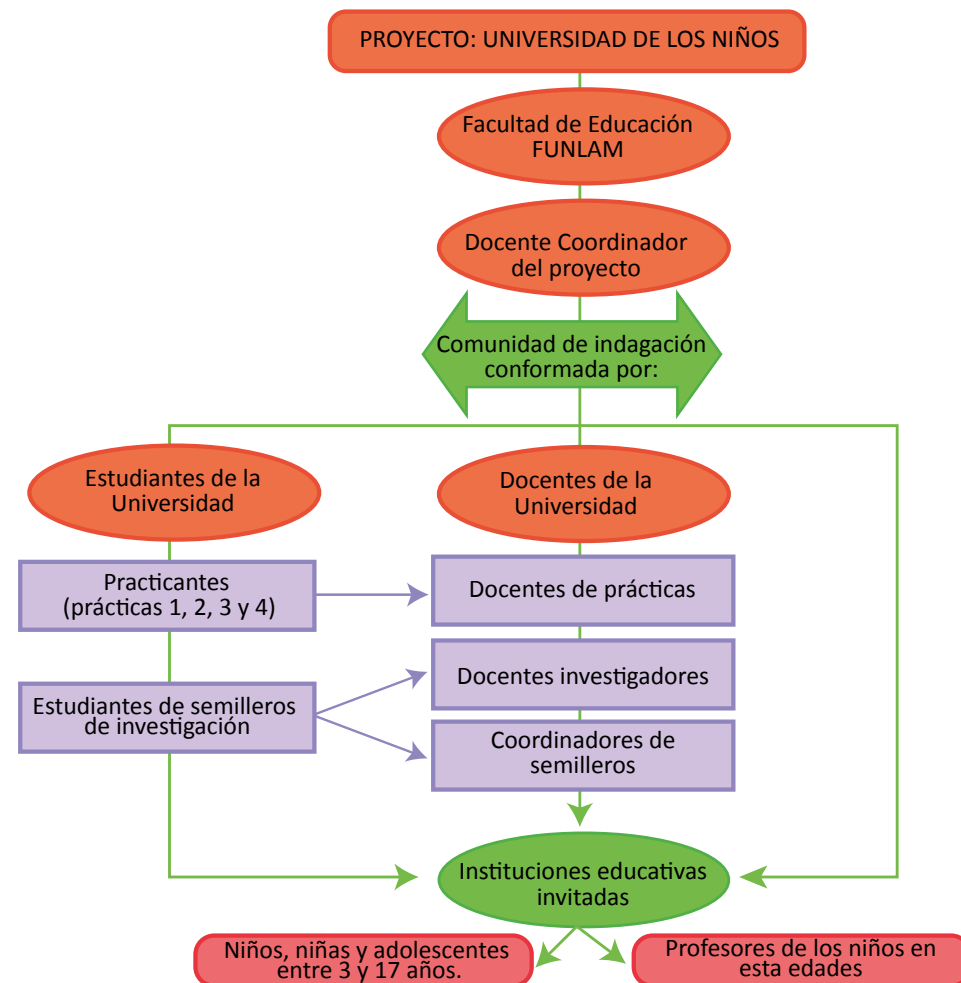


Figura 1. Estructura para conformar la comunidad de indagación

La Universidad de los Niños de la FUNLAM se compone de una comunidad de indagación, concepto derivado de la propuesta Filosofía para niños, una metodología planteada por Lipman (1997), en la que se proponen diferentes alternativas no convencionales para acercar a los niños, niñas y adolescentes al mundo del pensamiento científico y filosófico. Este enfoque implica asumir que los niños y niñas son seres con capacidad de asombro, aptos para hacer preguntas generadoras de conocimiento, según Paredes (2012). Dichas cuestiones lograrían movilizar a una universidad en pro de ayudarlos a nombrar el mundo, a llenarlo de sentido, a significar y resignificar lo que sus ojos están aprendiendo a ver.

La comunidad de indagación es la alternativa para proponer nuevas formas de concebir la filosofía, el pensamiento científico, la noción de niño, la utilización de recursos educativos, la concepción de métodos, también, educativos y los fines de la educación. Con estos cambios, se pretende la formación de individuos democráticos, con hábitos inteligentes de acción y con una capacidad crítica muy alta, de manera que pongan sus acciones en perspectiva común.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Crear un espacio propicio para preguntar y generar posibles rutas para llegar a respuestas cultiva en el niño y la niña el espíritu y las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento científico y tener un acercamiento a la filosofía no como teoría, sino como condición de apertura ante el mundo, como lo plantea Paredes (2012). De allí que la adecuada construcción del grupo, al que se le denominará *comunidad de indagación*, es parte importante para construir espacios de encuentro que posibiliten, desde la primera infancia, las habilidades que se desarrollaran para la vida, entre las que se encuentran las siguientes: la capacidad para razonar de manera lógica; la comprensión de la dimensión ética; la capacidad para descubrir el significado de las experiencias de interacción entre el individuo y el mundo; y el desarrollo de la creatividad, la capacidad de asombro, la capacidad para formular preguntas y hallar explicaciones que puedan ser comprensibles para los otros.

Conformación de la comunidad de indagación:

La comunidad de indagación está constituida por un grupo de personas movilizadas que parten, inicialmente, de la misma pregunta a la que se enfrentan desde sus diferentes roles, profesiones y edades. De acuerdo con su bagaje, construyen herramientas para intentar responder el interrogante planteado. También se requiere un ambiente adecuado que propicie esta disposición, por ello es necesario contar con recursos físicos que permitan la experimentación constante, el extrañamiento y la necesidad de buscar respuestas. Los encuentros mediados por esta comunidad requieren un cambio en la planeación educativa, asunto por el cual el espacio de clase deja de ser estrictamente un salón y pasa a ser un lugar móvil y cambiante que les permite a los integrantes de la comunidad interactuar con el entorno y los otros compañeros.

La propuesta Universidad de los Niños tiene una raíz filosófica por su vínculo con Lipman, recupera el carácter especulativo de esta y la disposición socrática hacia la pregunta, especialmente desarrollada en los cuestionamientos que los niños, niñas y adolescentes tienen frente al mundo. Lo que el programa propone con los participantes desde la primera infancia es discutir temas fundamentales de la cotidianidad a partir de procesos de observación que relacionan con sus conocimientos previos y, a partir de allí, construyen su propio concepto de las cosas por medio de las preguntas propuestas por el docente acompañante. La finalidad de este proceso es potencializar en los niños y niñas el pensamiento superior que conlleve el desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y argumentativas, necesarias para enfrentar las realidades y conflictos del día a día y fortalecer la creatividad y el desarrollo de pautas de acción desde una perspectiva democrática.

Para el caso de la propuesta que se viene desarrollando en la FUNLAM a partir del juego, la lúdica y el saber, se implementan cuatro categorías que nacen dentro del proyecto Universidad de los Niños. Estas categorías son:

Lenguajes expresivos

Para Universidad de los Niños, se entienden desde el enfoque hermenéutico porque trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado, escrito o expresivo en relación con la interacción social de niños, niñas y adolescentes. Teniendo como ejes centrales del desarrollo infantil y juvenil el juego, la lúdica y el saber, se plantean los lenguajes expresivos como una forma de aprender, explorar, expresar y vivenciar, y se respeta a los participantes en los ritmos, espacios, gustos, capacidades y potencialidades que les posibiliten relacionarse mejor consigo mismos y con los demás.

Narrativas infantiles

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Este proyecto se concibe desde el enfoque biográfico-narrativo que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar. La intención con esta categoría es dar la palabra a los niños, niñas y adolescentes y ayudar, a su vez, a que reconozcan su propia voz en el mundo en el que habitan. De igual manera, se busca que los adultos significativos logren conocerlos y acompañarlos en esta construcción del mundo imaginario y les faciliten ser los autores de su propio mundo y de sí mismos.

Lógica matemática

El enfoque cognitivo indica que el conocimiento se elabora desde el interior del niño a partir de nuevas relaciones, saberes previos y otra información que él conoce, pero que está aislada previamente. Desde este punto de vista, el objetivo de Universidad de los Niños es ayudar a los niños, niñas y jóvenes a construir una representación más exacta de las matemáticas y, a su vez, desarrollar pautas de pensamiento cada vez más convencionales que los lleven a una mejor comprensión y les ofrezcan experiencias que permitan descubrir relaciones y construir significados para crear oportunidades que promuevan el desarrollo y la ejercitación del razonamiento matemático, así como problemas cotidianos.

Dilemas morales

Para el proyecto, se entienden a partir de la teoría cognitivo-evolutiva porque promueve que el desarrollo moral se logra a través de la adquisición de principios autónomos de justicia, que se dan a partir de las interacciones sociales que tienen los niños, las niñas y los adolescentes en los contextos donde se desarrollan, y se caracterizan por el diálogo, la cooperación y el respeto a los derechos de los demás. En Universidad de los Niños, la propuesta, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, permite reconocer que la educación intelectual y moral siembra sus raíces en la estimulación del pensamiento activo sobre cuestiones morales a partir de la primera infancia hasta la adolescencia, pero no desconoce que es un proceso que se lleva a cabo durante toda la vida y en el que se tiene en cuenta, además, el proceso madurativo y el ambiente que rodea a cada niño y niña, los cuales determinan en gran medida su desarrollo.

Taller lúdico - formativo: comunidad de indagación

Álvarez, M. Proyecto Universidad de los Niños, 2014



Proyecto Universidad de los Niños
FUNLAM 2015-I
Comunidad de indagación



Filosofía para niños

La filosofía para niños busca fomentar y conservar en los niños, niñas y adolescentes la actitud que tienen en común los filósofos con la infancia: la curiosidad por todo lo que los rodea y el no dar nada por sentado. La inacabable cadena de preguntas “¿Y por qué? ¿Y por qué? ¿Y por qué?” que caracteriza una determinada etapa del desarrollo del niño se convierte en modo de vida para el filósofo, y esa es la actitud que se busca salvaguardar.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.


Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

Nombre del taller	¿A qué sabe la Luna?	
Categoría	Comunidad de indagación	
Total participantes	Niños y niñas (110)	
Talleristas principales	Practicantes octavo al décimo semestre	
Talleristas auxiliares	Practicantes	
Tallerista registro fotográfico	Practicantes	
Observadoras y encargadas del diario de campo	Practicantes	
Tiempo del taller	2:30 horas	

Objetivo:

Fomentar y conservar en los niños, niñas y adolescentes la actitud indagatoria, crítica y reflexiva, así como la capacidad de asombro que favorezca el desarrollo del pensamiento científico a lo largo de la vida.

Institución participante:

Grado:

Planeación del taller:

- Saludo
- Recorrido por la universidad en pequeños grupos
- Actividad de sensibilización: el carrusel de sabores
- Actividad central: cuento ¿A qué sabe la Luna?

Cada grupo va a pasar por las cuatro bases y probará el alimento que allí se ofrece:

Base N° 1: sabor salado

Base N° 2: sabor dulce

Base N° 3: sabor amargo

Base N° 4: sabor ácido

Refrigerio

Actividad central: cuento ¿A qué sabe la Luna?

¿A qué sabe la Luna?

Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la Luna.

¿Sería dulce o salada? Tan solo querían probar un pedacito.

Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo. Se estiraban e intentaban cogerla, alargando el cuello, las piernas y los brazos.

Pero todo fue en vano, y ni el animal más grande pudo alcanzarla.

Un buen día, la pequeña tortuga decidió subir a la montaña más alta para poder tocar la Luna.

Desde allí arriba, la Luna estaba más cerca; pero la tortuga no podía tocarla.

Entonces, llamó al elefante. —Si te subes a mi espalda, tal vez lleguemos a la Luna.

Esta pensó que se trataba de un juego y, a medida que el elefante se acercaba, ella se alejaba un poco.

Como el elefante no pudo tocar la Luna, llamó a la jirafa. —Si te subes a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos.

Pero al ver a la jirafa, la Luna se distanció un poco más. La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo, pero no sirvió de nada.

Y llamó a la cebra. —Si te subes a mi espalda, es probable que nos acerquemos más a ella.

La luna empezaba a divertirse con aquel juego, y se alejó otro poquito.

La cebra se esforzó mucho, mucho, pero tampoco pudo tocar la Luna.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Y llamó al león. —Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla. Pero cuando la Luna vio al león, volvió a subir algo más. Tampoco esta vez lograron tocar la Luna, y llamaron al zorro.

—Verás cómo lo conseguimos, si te subes a mi espalda —dijo el león. Al avistar al zorro, la Luna se alejó de nuevo.

Ahora solo faltaba un poquito de nada para tocar la Luna, pero esta se desvanecía más y más.

Y el zorro llamó al mono. —Seguro que esta vez lo logramos. ¡Anda, súbete a mi espalda! La Luna vio al mono y retrocedió. El mono ya podría oler la Luna, pero de tocarla, ¡ni hablar!

Y llamó al ratón. —Súbete a mi espalda y tocaremos la Luna. Esta vio al ratón y pensó: Seguro que un animal tan pequeño no podrá cogerme. Y como empezaba a aburrirse con aquel juego, la Luna se quedó justo donde estaba.

Entonces, el ratón subió por encima de la tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebrá, del león, del zorro, del mono.

Y...de un mordisco, arrancó un trozo pequeño de Luna. Lo saboreó complacido, y después fue dando un pedacito al mono, al zorro, al león, a la cebrá, a la jirafa, al elefante y a la tortuga.

Y la Luna les supo exactamente a aquello que más le gustaba a cada uno.

Aquella noche, los animales durmieron muy... muy... juntos.

El pez, que lo había visto todo y no entendía nada, dijo: ¡Vaya, vaya! tanto esfuerzo para llegar a esa Luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?

Grejniec, M. (2011). A qué sabe la Luna.

Preguntas

En relación con el entorno inmediato del niño:

¿Qué es la Luna? ¿Dónde está? ¿Quiénes viven en ella? ¿Será que la Luna tiene años?

En relación con tamaños, formas, texturas, colores, sabores...

¿De qué tamaño es la Luna? ¿Por qué será de ese tamaño? ¿Qué forma tiene la Luna? ¿Por qué será de esa forma? ¿Será que la Luna es blandita o dura? ¿De qué sabor será la Luna?

En relación con la conservación de las cosas:

¿Será que la Luna siempre está quieta o se mueve? ¿Por qué lo creen? ¿Por qué la Luna no está en el día?

En relación con los diferentes cuerpos celestes:

En el lugar donde está la Luna, ¿qué más cosas creen ustedes que hay? ¿Qué es un planeta? ¿En qué planeta vivimos? ¿Por qué se llama así? ¿Quiénes viven en la Tierra?"



Registro fotográfico, Taller comunidad de indagación

Resultados

Se potencia el pensamiento creativo de niños, niñas y adolescentes a través de actividades lúdico-formativas que promueven la inventiva, la creatividad, la recursividad, la capacidad de asombro, el análisis y la reflexión. En la primera infancia, se logra este desarrollo a través de las narrativas infantiles, lenguajes expresivos y dilemas morales, que promueven en los participantes espacios

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

para cuestionar, indagar, preguntar y reflexionar sobre las realidades que suceden a su alrededor mediante la investigación de las causas y consecuencias que las generan. Los cuentos y actividades con el cuerpo ayudaron a la comprensión de las situaciones que rodean a los niños e incentivaron la experimentación, el descubrimiento y el gusto por aprender, además de generar sensibilidad para sorprenderse ante el contexto en que habitan.

Por otro lado, se generan espacios de interlocución que favorecen la resolución de conflictos cotidianos a través de actividades lúdicas desde un proceso que posibilita en los niños y las niñas razonar por sí solos sobre las situaciones que se plantean. Durante este proceso, se debe motivarlos a través de preguntas, escuchar los argumentos que cada uno tiene, indagar con otras preguntas para que logren atribuir un significado a su acción y, finalmente, puedan modificar la situación sobre la que se viene reflexionando.

Así mismo, se potencia el uso del lenguaje a través de la participación en contextos reales que favorecen el conocimiento y la confrontación con el entorno y se sistematiza la información que da cuenta del origen, avances, dificultades, evaluación y seguimiento al desarrollo del proyecto.

En este proyecto, la población impactada fue de mil personas, entre las que se encuentran ochenta y nueve niños y niñas entre tres y siete años de edad, y adolescentes hasta los diecisiete, así como agentes educativos, directivos y padres de familia. Este se convirtió en un centro de práctica para la FUNLAM: se vincularon las Facultades de Filosofía, Ingeniería y Educación Física y Deportes.

Además, se participó en eventos académicos de carácter externo que favorecen la visibilización y el reconocimiento del proyecto en otros escenarios. El proyecto, por su parte, tiene elementos diferenciadores frente a otras experiencias similares porque trabaja desde la primera infancia hasta los Dieciséis años de edad e involucra a agentes educativos, academia y padres de familia.

Conclusiones

El proyecto Universidad de los Niños se ha consolidado como espacio para el desarrollo del pensamiento científico a través de acciones que han ayudado al niño, niña y adolescente a nombrar el mundo, llenarlo de sentido, significar y resignificar lo que sus ojos ven y experimentar por medio de los talleres lúdico-formativos que se desarrollan en los encuentros.

Por medio del juego, la lúdica y el saber se logra desarrollar en los niños, niñas y adolescentes la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa y de asombro frente a las realidades del diario vivir a partir de las categorías propuestas en el proyecto.

En la primera infancia, el desarrollo del pensamiento científico se construye a partir del acompañamiento del maestro o adultos significativos que potencializan el desarrollo de actitudes y acercamientos positivos que motivan a los participantes a aprender a aprender, les ayudan en sus interacciones con el mundo, favorecen la construcción de ideas desde los intereses individuales y colectivos e incrementan la comprensión de las experiencias cotidianas.

El proceso formativo ha generado en los participantes actitudes democráticas, hábitos inteligentes de acción y capacidad crítica muy alta. En este, las acciones se promueven en perspectiva común.

Universidad de los Niños se ha convertido en un espacio propicio para que los niños, niñas y adolescentes pregunten y generen posibles rutas para llegar a respuestas. Se cultiva en los participantes, además, el espíritu y las habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento científico y para tener un acercamiento a la filosofía no como teoría, sino como condición de apertura ante el mundo.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El proyecto logra que los participantes desarrollen la capacidad para razonar de manera lógica, la comprensión de la dimensión ética, la capacidad para descubrir el significado de las experiencias de interacción entre el individuo y el mundo, el desarrollo de la creatividad y la capacidad para formular preguntas y hallar explicaciones que puedan ser comprensibles para los otros.

La pregunta es el elemento privilegiado para fortalecer la creatividad en los niños, niñas y adolescentes y desarrollar pautas de acción a partir de una perspectiva democrática. Con la primera infancia, se logra llevar a cabo un proceso que inicia con la sensibilización del niño y la niña a través de los sentidos sobre el tema que se va a tratar. Luego, se pasa a una etapa de observación que favorece el desarrollo de la atención, creatividad, imaginación e inventiva. En un tercer momento, se facilita a los participantes establecer relaciones entre lo observado y los conocimientos previos para que, al final, logren una nueva construcción de la realidad.

El siguiente paso es demostrativo. Los docentes acompañantes sugieren unas formas de hacer las cosas a partir de un concepto en particular y, finalmente, los niños y niñas llegan a una experiencia exploratoria en la que interactúan con los objetos, observan lo que ocurre y obtienen una percepción real del fenómeno.

El trabajo articulado por varias disciplinas y llevado a cabo a partir de las categorías propuestas en el proyecto redundará en beneficio del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Las metodologías utilizadas llevan a un aprendizaje significativo a partir del juego, la lúdica y el saber.

Referencias

- República de Colombia (27 de noviembre de 1989). *Código del menor*. [Decreto 2737 de 1989]. DO: 39.080.
- Congreso de la República (8 de noviembre de 2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.
- Grejniec, M. (2011). *A qué sabe la Luna*. España: Kalandraka
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación, el modelo reflexivo de la práctica educativa*. Madrid: De la Torre.
- Paredes, D. (2012). *Una exploración de la comunidad de indagación*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Capítulo

3



Prácticas familiares y socioeducativas

“

Se reconoce la familia y las relaciones públicas y privadas que construye, como el primer escenario de formación y socialización de los niños y las niñas, allí se sientan las bases de la confianza básica y la autonomía, aspectos que serán acompañados de manera compartida por las instituciones de educación familiar.

”

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Particulares reflexiones acerca de las prácticas familiares y socioeducativas

Autor

Isabel Ríos Leonard¹

Resumen

La literatura científica referida a las prácticas familiares es abundante, mayoritariamente desde un abordaje psicológico. El análisis que se propone es producto de una experiencia significativa que integra numerosos resultados científicos y está más encausado a un perfil filosófico y sociológico asociado a la experiencia concreta de un país en particular.

La necesaria relación teoría-práctica, el condicionamiento socio-histórico de las prácticas familiares, su comportamiento en el contexto cubano desde la última década del siglo pasado, así como la interdependencia entre estas y la tenencia de una concepción del desarrollo concentran sus núcleos principales.

Finalmente, se enuncian evidencias científicas que se concentran en los niveles de desarrollo alcanzados por los niños como resultado de prácticas familiares y socioeducativas coherentes entre sí.

Palabras claves

Prácticas familiares, prácticas socioeducativas, dinámica sociodemográfica, desarrollo integral, familia

Desarrollo

“Tiene el mundo quien tiene el poder de colocar sobre los niños las primeras manos”, sentenció José Martí a finales del siglo XIX.

La anterior expresión de este excelso maestro lleva implícito el significado atribuido a todos aquellos que conviven, rodean e interactúan con las niñas y los niños en las etapas iniciales de su vida y en las que la familia, significativa institución social, portadora y conductora de la educación y el desarrollo de sus integrantes, ocupa un preponderante lugar.

Desde la precisión de la base conceptual en que sustentamos las prácticas familiares y socioeducativas, es posible comprender los argumentos que nos conducen en no pocas ocasiones a asumir posiciones particulares y no siempre coincidentes con las del resto de la comunidad científica.

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, CELEP, Cuba celep@celep.rimed.cu isabel@celep.rimed.cu

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La familia acompaña a sus miembros durante toda su vida como principal agente socializador y ejerce una influencia directa en el proceso de formación de estos como no le es posible hacerlo a ninguna otra institución de la sociedad por los lazos afectivos que los unen, por el sentido de pertenencia que se desarrolla en la convivencia diaria y porque es la principal responsable de la educación de sus hijos e hijas.

Entendemos la socialización como el conjunto de procesos sociológicos, pedagógicos y psicológicos por los cuales los niños y las personas en general, en el proceso de la asimilación de la experiencia social como parte de las prácticas familiares, se incorporan a diferentes actividades, participan con otros, se implican en su ejecución, establecen relaciones y se comunican.

En esta trama de interacciones e interrelaciones en que se mueve el hombre genérico, ser social desde que nace, se destaca la educación como núcleo del proceso socializador, entendida en el sentido más amplio de acciones de preparación del hombre para la vida en los distintos ámbitos en que se desenvuelve y desarrolla.

Mientras la socialización ocurre espontáneamente, la educación impregna direccionalidad hacia los objetivos asignados a tales procesos, y las acciones que allí se realizan responden a determinados objetivos con una intencionalidad determinada.

De manera que las prácticas familiares poseen la cualidad de ser no solo socializadoras sino también educativas, que son, en última instancia, las que nos interesan porque en niveles de generalidad contienen a las anteriores. Es decir, una práctica educativa familiar es siempre una práctica socializadora, pero no toda práctica socializadora es educativa si asumimos “educativo” desde un sentido positivo.

Por su parte, Arés, P. distingue tres dimensiones fundamentales en las que puede proyectarse el concepto de familia:

- Todas aquellas personas con vínculos conyugales o consanguíneos.
- Todas aquellas personas que cohabitan bajo un mismo techo, unidos por constantes espacio-temporales.
- Todas aquellas personas que tienen un núcleo de relaciones afectivas estables, con vínculos afectivos que se establecen entre los miembros que la forman.

El análisis de esas dimensiones permite comprender que la familia no está conformada por un modelo concreto, sino que los cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales generan una pluralidad de tipos de familias y que, en cualquier caso, estamos frente a una familia con su propia práctica educativa en la que expresa la manera en que cumple sus funciones.

Las funciones atribuibles a la familia cambian según el régimen socioeconómico imperante y el carácter de sus relaciones sociales. El cambio ocurre no solo en su contenido sino también en su jerarquía.

La función biosocial comprende la realización de la necesidad de procrear hijos y vivir con ellos en familia; en otras palabras, la conducta reproductiva que, desde la perspectiva de la sociedad, es vista como reproducción de la población.

La función económica comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendentes a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares, y las actividades de mantenimiento de la familia que incluyen todos los aportes de trabajos realizados por los miembros de esta en el marco del hogar y que, corrientemente, se denominan “tareas domésticas”, así como las relaciones intrafamiliares que se restablecen con tal fin.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Ella constituye el marco fundamental para asegurar la existencia física y el desarrollo de sus miembros, así como el abastecimiento de la fuerza de trabajo.

Por otro lado, la función cultural espiritual comprende todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción cultural espiritual de la sociedad y de sus miembros.

La función educativa de la familia se produce a través de las otras ya mencionadas; de manera que se manifiesta un doble carácter de las funciones en el marco de las cuales se ejecutan las funciones familiares: satisfacen necesidades de los miembros, pero, a la vez, educan a la descendencia.

De algún modo, es posible identificar en un recorrido histórico general la dinámica en el cumplimiento de dichas funciones y, por tanto, de las prácticas familiares de los sectores sociales dominantes.

Durante la Antigüedad, Grecia se destacó como país esclavista. En Esparta, donde primó la aspiración de formar guerreros estoicos y endurecidos como futuros esclavistas, fue una práctica cotidiana contribuir a ello desde las primeras edades de todas las formas posibles en el seno de la familia y entregar a los niños al Estado a partir de los siete años de edad. Sin embargo, en Atenas, cuyo ideal fue diferente, primaron prácticas de cuidado físico y moral que preservaran la hermosura e inteligencia que finalmente los caracterizó.

Para la Edad Media, las acciones en el interior de las familias empiezan a mostrar una clara separación de la etapa infantil de la del mundo adulto, y cambian las actitudes hacia los niños. Ello da entrada al mundo afectivo pero desde una rígida concepción religiosa que sojuzgaba la personalidad de ellos. La corriente humanista del período del Renacimiento influyó para liberar las prácticas familiares excesivamente severas y rigurosas y transformarlas en otras matizadas por la disciplina y el amor.

Más adelante, en las edades Moderna y Contemporánea, se refuerza el papel de las madres en la crianza y socialización religiosa y moral de los hijos pequeños, pero aparece la figura de la nodriza, quien, muchas veces, asume no solo la educación del niño, sino incluso la lactancia.

El siglo XIX, marcado por la Revolución Industrial, tiene como distintivo el surgimiento de los jardines de infancia y la entrega de las niñas y niños a su cuidado mientras sus madres trabajaban, lo que significa un viraje radical en la práctica de la absoluta e intransferible responsabilidad materna en la atención y cuidado de los niños durante los primeros años de vida.

En el siglo XX, se ratifica la posibilidad de que el niño deje de ser objeto, propiedad, poder y deseos de la familia, y transite a ser un sujeto de derechos. En 1959, la Organización de las Naciones Unidas, ONU, proclama el derecho de la infancia, que se consagra en 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño y su consideración como sujeto de derecho. Estos cambios producen un viraje no solo en las políticas sino también en las prácticas familiares que este enfoque condiciona.

A modo de conclusión de este análisis histórico, lógico y macro social, podemos afirmar que la evolución histórica de la sociedad, con sus cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales, condiciona la existencia de pluralidad familiar y de las prácticas en el interior de las familias. Sin embargo, estas, además de estar condicionadas por la formación socioeconómica imperante, varían de un estrato social a otro e, incluso, entre familias de similar condición social como resultado de un proceso de apropiación individual de las experiencias sociales.

El siglo XX marcó un hito para la infancia, que repercutió y repercute en las prácticas familiares al aparecer la protección a la infancia, sustentada sobre bases jurídicas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

¿Qué entender por práctica familiar?

Para llegar a entender lo que implica la práctica familiar, ayudará la comprensión que tengamos genéricamente sobre la práctica.

Numerosos autores (Chávez, J.; Martínez, M.) definen la práctica como la actividad material concreta de los hombres para transformar su medio y transformarse al mismo tiempo. En su sentido más amplio, abarca el conjunto de formas materiales de la actividad humana, mediante la cual se crea la cultura material y espiritual.

Retornando a la historia, al principio de la sociedad humana, el conocimiento no se separaba de la producción material, sino que estaba directamente entrelazado con ella. Sin embargo, después, en el proceso de avance de la civilización, la producción de ideas se separó de la producción de cosas, y el proceso cognoscitivo se transformó en una actividad humana independiente, de carácter teórico, que tiene su objeto y su especificidad. Sobre esta base surgió luego la contraposición entre la teoría y la práctica, que, de hecho, tiene solo un carácter relativo.

El conocimiento empírico procede, en lo fundamental, de la experiencia directa, sometida a cierta elaboración racional, mientras que el conocimiento teórico se obtiene, además de estas, mediante el pensamiento abstracto.

Un divorcio entre actividad teórica y práctica puede transformar la cognición en un sistema encerrado en sí mismo y hacerle perder su función principal de enriquecernos con nuevos conocimientos.

Ahora bien, toda práctica tiene como respaldo una teoría (más o menos conformada y explícita), pero no significa que sean iguales; por el contrario, hay diferencias sustanciales entre práctica y teoría. El conocimiento práctico es experiencial, procedimental e implícito. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica, de realidades concretas.

Esta diferencia entre teoría y práctica estimuló una especie de división del trabajo: por una parte, los teóricos de la educación construyendo teorías, y por otra, los diferentes agentes educativos poniéndolas en práctica.

Se consideró la ciencia como única dueña de la verdad. En consecuencia, se afianzaba la idea de que las personas más cercanas a la práctica educativa no tenían nada que decir de su cotidianidad, de cómo realizar ciertas tareas y por qué, ni estaban calificadas para enriquecer esa “ciencia” ni hacer también ciencia desde una perspectiva diferente.

Esta posición general permite aproximarse a una comprensión consensuada de práctica familiar como un fenómeno situado en el campo de la interacción humana, en el que los adultos portadores de mayor experiencia asumen acciones y estrategias aprendidas desde vivencias propias o de los comportamientos de otras familias para regular el comportamiento de sus hijos en situaciones de la vida cotidiana. Esta comprensión, a pesar de ser aceptada de manera general, como veremos más adelante, no satisface las necesidades que plantea el contexto cubano a la atención de la primera infancia.

Un estudio interesante acerca de prácticas, pautas y creencias se realizó en grupos vulnerables de campesinos, urbano-marginales, indígenas y afroamericanos de Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, México, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Guatemala.

Entre los resultados más destacados estuvo la identificación de variadas prácticas correctas y la ratificación de que cada familia tiene su propio modo de hacer y de pensar aun en contextos aparentemente homogéneos, por lo que es necesario conocer las prácticas sobre la crianza infantil para comprenderlas, apoyarlas y mejorar el proceso mismo.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Desde nuestra modesta opinión, destacan dos sesgos merecedores de análisis. El primero es el cuestionamiento de que en los países de nuestro continente solo requieren ser estudiadas las prácticas familiares de las poblaciones carentes y desfavorecidas, lo que implícitamente conduciría a aceptar que las manifestaciones y conflictos que generan implicaciones para la vida futura de los miembros de familias económicamente favorecidas, entre otros aspectos, requieren de menos apoyo y mejoría porque son menos nocivas. El segundo es, precisamente, que en ese proceso de apoyo y mejoría no se destaque suficientemente la potencialidad de todas las familias para alcanzar activamente un proceso de perfeccionamiento de sus propias prácticas.

De mucho valor consideramos la conclusión que dicha investigación aportó de que los ambientes están cambiando y, con ellos, cambian las prácticas. Sin embargo, entre estos dos elementos se produce una relación compleja: ante los cambios de las circunstancias, se aplican prácticas antiguas que no se corresponden con esos cambios, se pierden algunas prácticas con valor cultural y se incorporan otras que no se corresponden con el contexto, a la vez que algunas representan adaptaciones novedosas.

Como hemos afirmado, las prácticas familiares están permeadas siempre por la trayectoria política, social y económica de un contexto, por lo que Cuba, que es un país de historia singular que cuenta con una población totalmente alfabetizada y con equitativo acceso a la salud y la educación, ha tenido una conmoción (poco divulgada) en algunas de sus prácticas familiares en correspondencia con la conmoción que estremeció tanto a la sociedad en su conjunto como a cada una de sus instituciones, grupos e individuos. De una fuerza fue tal, que algunos de sus efectos perduran hasta nuestros días.

Para su mejor comprensión, es necesario mencionar algunos aspectos fundamentales, como por ejemplo, que en el quinquenio 1981-1985, el Producto Social Global alcanzó un crecimiento medio anual del 7,9%, lo que, unido al ascendente desarrollo social, permitió hablar, incluso, de la erradicación de la pobreza en nuestro país.

A partir de 1986, sin embargo, comienza a producirse un retroceso en el ritmo de crecimiento económico por diversas causas, lo que vaticinó la aguda crisis que se avecinaba y, en la dinámica sociodemográfica de la población cubana –específicamente, en la esfera familiar– se producen transformaciones, entre las que se pudieran ubicar las siguientes:

- Inercia demográfica, caracterizada por una baja fecundidad, que no alcanza el nivel de reemplazo generacional, combinada con una elevada esperanza de vida al nacer, cercana a los 75 años.
- Crisis económica que repercute profundamente en el interior de las familias y que se inició en 1990. Se identificó como Período Especial.
- Permanencia de los avances sociales, pues, a pesar de la crisis económica, las políticas estatales logran en lo fundamental el objetivo de preservar los avances sociales previamente alcanzados y, en algunos casos, como en la esfera de la salud principalmente, se consigue, incluso, mejorar los niveles iniciales de varios indicadores.

Bajo la influencia de estas tres grandes fuerzas, se desarrolla en Cuba una dinámica social muy peculiar, cuyo rasgo más significativo es, sin dudas, la aceleración del proceso de envejecimiento poblacional, que se traduce, en esencia, en el incremento de la proporción de este con respecto a otros grupos poblacionales y que da lugar a nuevos reacomodos y equilibrios intergeneracionales,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

lo que también es válido para la sociedad como un todo (Durán y Chávez, 2000).

Con la reducción de la cantidad de matrimonios, se produce un aumento de la consensualidad como forma de unión, lo que se manifiesta a través de múltiples indicios, entre los que quizás el más notable sea la elevada proporción de mujeres “acompañadas” al momento de tener a sus hijos. Datos proporcionados por la Oficina Nacional de Estadística reflejan que casi el 73% de los nacimientos que se registran hoy en Cuba corresponden a parejas unidas consensualmente.

Es de suponer que las carencias materiales y, en particular, el déficit de viviendas, aunque no constituyan las únicas causas, estén incidiendo en el comportamiento de las separaciones matrimoniales, sean estas uniones notariales o consensuales.

Las mujeres constituyen, entonces, el 36% de los jefes de hogar a nivel nacional, cifra que se eleva en la capital al 51%, lo que se vincula con el incremento de las familias monoparentales y reconstituidas porque al menos tres de cada cinco mujeres jefas de hogar no tienen cónyuge.

A la vez, ellas, que gozan en el plano jurídico de igualdad de derechos con respecto al hombre, según se establece en la Constitución de la República, el Código de Familia y otras normativas legales vigentes en el país, representan actualmente el 37,9% de todos los trabajadores, la mayoría de los técnicos (67%) y aproximadamente la mitad de los trabajadores de los servicios (48%) y de los investigadores científicos (51%). También aportan la mayoría de los estudiantes universitarios (64%) y preuniversitarios (59%), así como de los graduados de nivel medio y superior (ONE, 2004).

La contradictoria situación de importantes logros laborales y educativos para la mujer unidos al rezago en el área doméstica deja su huella en la dinámica de la familia cubana de hoy, y esto está incidiendo en los muy bajos niveles de fecundidad, los que, a mediados de la pasada década, se redujeron hasta llegar a un valor mínimo de 0,7 hijas por mujer. Aunque después han experimentado una ligera recuperación, aún no alcanzan sus niveles previos, los que ya de por sí eran bajos.

El comportamiento general de la fecundidad cubana indica que, si no como una estrategia consciente de enfrentamiento, al menos como una respuesta adaptativa a la crisis económica, la familia cubana ha optado por disminuir su descendencia, con lo cual el tamaño medio del hogar se ha reducido hasta 3,3 personas.

Simultáneamente y a contrapelo de la crisis, en el año 2014, el índice de mortalidad infantil descendió a 4,2 menores de un año por cada mil niños nacidos vivos, el más favorable alcanzado jamás en Cuba y el más reducido entre los reportados por todos los países latinoamericanos y caribeños.

Un análisis global de esta dinámica sociodemográfica y de las familias en nuestro país admite variadas lecturas, que van desde las extremadamente optimistas, centradas en nuestros indicadores favorables, similares en muchos casos a los de naciones ricas, hasta las de sentido pesimista, que perciben señales negativas asociadas a los efectos de la prolongada crisis económica y a una supuesta crisis en la familia.

De todos modos, es justo anotar, desde el perfil filosófico y sociológico que pretendemos imprimir a este análisis, que las prácticas familiares, indiscutiblemente vinculadas a las funciones de la familia y directamente relacionadas con el desarrollo de la primera infancia, han debido de modificarse de manera general, debido no solo a acomodos particulares, sino, fundamentalmente, a los efectos de este período, que provocó carencias materiales y perjudicó las maneras habituales de satisfacción de las necesidades alimenticias y del vestir de los pequeños. Así mismo, se vio un déficit de viviendas, migraciones internas y externas e introducción de transferencias monetarias intrafamiliares, que indujeron a la coexistencia de diferentes generaciones en una misma vivienda,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

con familias extendidas e incompletas y diversas maneras de interactuar con la primera infancia a partir de las diversas interpretaciones que hacen de ella, así como la suficiencia y valentía de un número considerable de féminas para enfrentar de manera impuesta o voluntaria una “producción independiente”, cuyas respectivas tensiones son percibidas, por supuesto, por las niñas y los niños.

En medio de esta compleja situación, el país no renunció a continuar apostando por el desarrollo integral de la primera infancia. Hablar del desarrollo integral, en el contexto cubano, presupone considerar el crecimiento físico, el estado de salud y nutricional, la formación de las cualidades personales, los hábitos de comportamiento social y el desarrollo del lenguaje, intelectual, moral, socio afectivo, no de una forma aislada sino en su interrelación, tomando en consideración las particularidades de estas edades y el contexto sociocultural en que viven y se desarrollan estos niños (López Hurtado, J.).

Fue por ello que incluso aquellas familias en las que primaban las denominadas buenas prácticas debieron realizar ajustes para contribuir a un buen desarrollo físico de las niñas y niños que vivían en espacios reducidos y preservar la nutrición adecuada de estos a partir de recetas e ingredientes que no recibieron de sus mayores. Además, se buscaba mantener a flote la solidaridad humana que, en carácter de cualidad de la personalidad, tiene en esta edad los inicios de su formación, a pesar de las carencias y penurias. Sin embargo, y lo que es más importante, se pretendía mantener en esas condiciones la jovialidad, la picardía, la alegría, el baile, la música, la creatividad, que, entre otros aspectos, forman parte de la cubanidad y que, para que perduren, deberían preservarse también en el interior de las prácticas familiares.

Es aquí donde cobra fuerza el componente socioeducativo porque el logro de lo anterior requiere de unidad en las diversas maneras de hacer, lo que no significa anulación de lo individual, sino unidad y sistematicidad de influencias educativas, obtenidas de una concepción del desarrollo y construidas multidisciplinariamente durante muchos años, en las que aportan y se incorporan activamente todas las disciplinas, instituciones y sectores de la sociedad para contribuir al desarrollo integral de cada niño y niña, a la vez que cumplen y obtienen mejores resultados en el rol social a ellos asignado.

Es decir, las prácticas cotidianas también necesitan en primera instancia de una concepción inicial que les sirva de sustento no a partir de fundamentos diferentes, sino de los mismos fundamentos que orientan la estimulación del desarrollo que se ejecuta desde el sistema educativo, solo que expresada en un lenguaje comprensible para la amplia variedad de niveles de comprensión que puede tener la población.

Esta concepción del desarrollo a la que hacemos referencia parte de la significación de la etapa y exige reflexionar y comprender lo que es un niño en la primera infancia, que en aproximaciones sucesivas definimos como seres biológicos en intenso crecimiento, seres sociales y culturales por su naturaleza, que devienen individuales a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; seres dependientes con capacidad para transitar al autovalidismo, con extraordinario potencial de desarrollo y, sobre todo, portadores de derechos para el alcance de una vida plena (Ríos Leonard, I.).

La anterior definición defiende la apropiación del medio, pero no cualquier apropiación, sino que se refiere a una apropiación activa, en la que no se niegan los factores biológicos, sino que se destaca su integración con los elementos sociales y culturales existentes para que el niño devenga en un ser individual.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Su organismo incluye un sistema nervioso que le permite apropiarse de las influencias recibidas y por tanto ser educable. De la educación que se le proporcione desde sus primeros años de vida dependerá su autovalidismo.

La familia, por tanto, puede y asume un rol protagónico pues, a partir de sus saberes y experiencias, adquiridas mediante diversos sistemas de ayuda, se capacita y supera de modo tal, que sus procederles poco a poco dejan de ser empíricos y espontáneos, para estar científicamente fundamentados en una concepción del desarrollo que les permite comprender el qué, el para qué y el cómo de las prácticas que cotidianamente realizan con sus hijos e hijas.

Esos sistemas de ayuda deben respetar sus saberes, normas o patrones de crianza y utilizar la persuasión para aclarar el porqué de algunas sugerencias que implican cambio en sus procederles o creencias. Precisan además de la utilización de un vocabulario comprensible para cualquiera de ellas, independientemente de los niveles culturales que posean.

Cualquier familia puede ser depositaria y asumir la concepción del desarrollo que es sea favorecedora para que este tenga lugar. Por eso, es esencial no solo saber qué es un niño de estas edades sino también qué no se puede dejar de lograr, así como conocer los denominados períodos críticos, de ventanas de oportunidades, o períodos sensitivos del desarrollo, que producirán consecuencias perjudiciales de no ser aprovechados convenientemente en los momentos precisos. Deben comprenderse dichos periodos en sus esencias y desarrollar la capacidad de ejercer su acción estimuladora, así como hacerla corresponder y adaptarla a las características de los hijos, a las condiciones del medio y a los patrones identitarios.

Esta apropiación se produce de manera sistemática y transita de una práctica cotidiana y repetida de lo que hacían los abuelos y posteriormente los padres hacia una práctica enriquecida a partir de la comprensión de que ellos también son portadores de conocimientos, de una cultura y, finalmente, de lo que hay que hacer con el niño para que tenga lugar ese desarrollo. Todo esto, más allá de lograr un niño inteligente y feliz en ese momento de su vida, tiene seguro impacto en el futuro inmediato y a más largo plazo.

No obstante, es preciso que la familia sea consciente de sus posibilidades para apropiarse de esa práctica fundamentada y, por consiguiente, de tener una influencia y alcanzar resultados positivos en el desarrollo de sus hijos. Es decir, ella debe adquirir la convicción: “Puedo prepararme, puedo aprenderlo y puedo hacerlo”.

En términos generales, podemos afirmar, a partir de los estudios realizados, que existen dos tipos de ambientes familiares: unos que facilitan y promueven el desarrollo integral de sus pequeños y pequeñas y otros que lo obstaculizan.

Existen familias en las que, a pesar de las dificultades que les toca afrontar, sus integrantes se respetan entre sí, dialogan y se muestran cariñosos y dispuestos a apoyarse y a fortalecer los lazos de amor compartiendo diversos momentos juntos: la comida, las tareas domésticas, las visitas familiares, las actividades recreativas, las celebraciones y, especialmente, el diálogo cotidiano. Estos ambientes propician que cada persona se sienta escuchada y valorada; en ellos, hay preocupación de cómo le va a cada quien, de lo que le ha sucedido y de sus alegrías, deseos, preocupaciones y frustraciones.

Los integrantes de este tipo de familia presentan una mayor disposición e interés en conocer cómo lograr la educación, la buena formación y el desarrollo de sus niños y niñas en general y, especialmente, de los que se encuentran en las edades de cero a seis años. Quieren saber qué significa atender su salud y cómo promover su desarrollo, conocer sus características individuales,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

respetarlos como personas independientemente de la edad, así como propiciar que se involucren en los análisis y conversaciones sobre temas familiares importantes, por supuesto, según su edad. Estas son las características de una familia potenciadora del desarrollo y de un ambiente favorable para lograrlo.

El proceso estimulador y promotor del desarrollo según se observa en las familias que llamamos potenciadoras del desarrollo comprende una adecuada comprensión de cómo se produce el desarrollo infantil, que puede tomar en cuenta o no las condiciones biológicas pero que considere que el papel de la familia y de los agentes sociales y culturales son esenciales, que piense en la necesidad de la estimulación cognitiva y en la creación de un ambiente emocional-afectivo positivo garantizando la independencia y autonomía del menor (Arias Beatón, G., 2012).

Tres evidencias científicas podemos utilizar para confirmar la veracidad de lo planteado:

1. La ejecución por más de veinte años (coincidente con el inicio del período especial) de un programa educativo con base familiar y comunitaria, cuyos resultados evaluativos (años 1994, 1999, 2006 y 2013) muestran la capacidad de una práctica familiar asistida para elevar los índices de desarrollo integral de la descendencia.

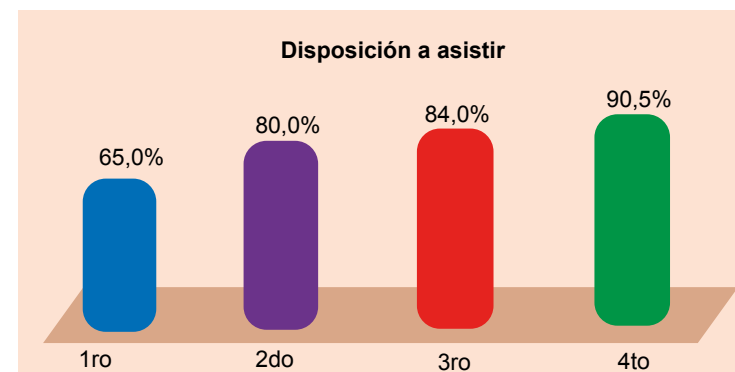


Figura 1. Disposición creciente de las familias para asistir a un programa que las prepara para la educación y estimulación de sus hijos de cero a seis años en las condiciones del hogar.

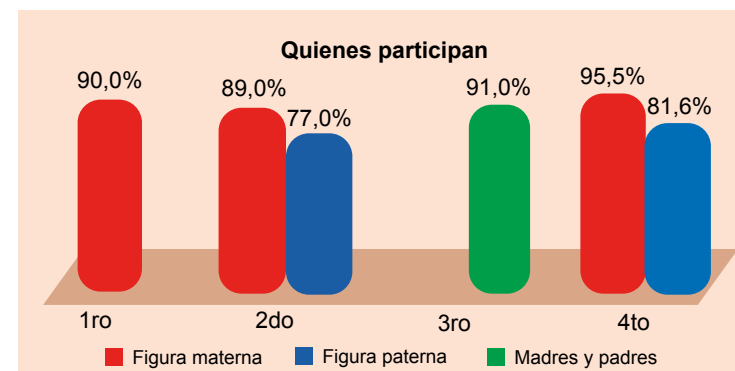


Figura 2. Participación creciente de los adultos responsables.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

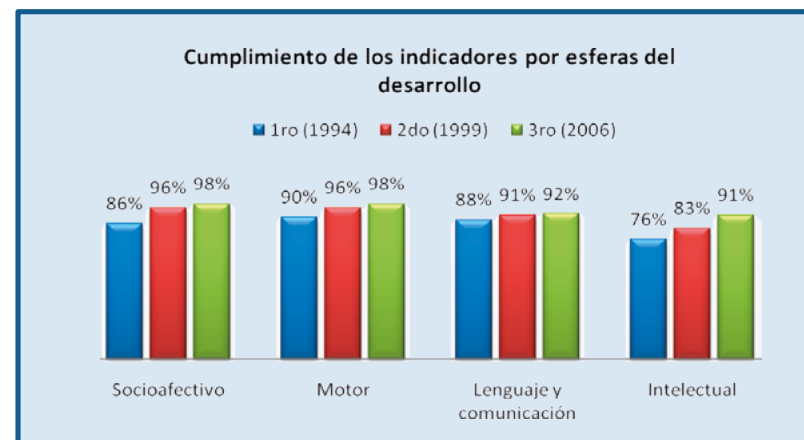


Figura 3. Comportamiento creciente de los índices de desarrollo de la primera infancia.

2. Un estudio longitudinal acerca del proceso educativo y su relación con el desarrollo de las niñas y niños, en el que los logros del desarrollo son similares, sin desventaja para aquellos que fueron estimulados desde las condiciones de familia y comunidad.

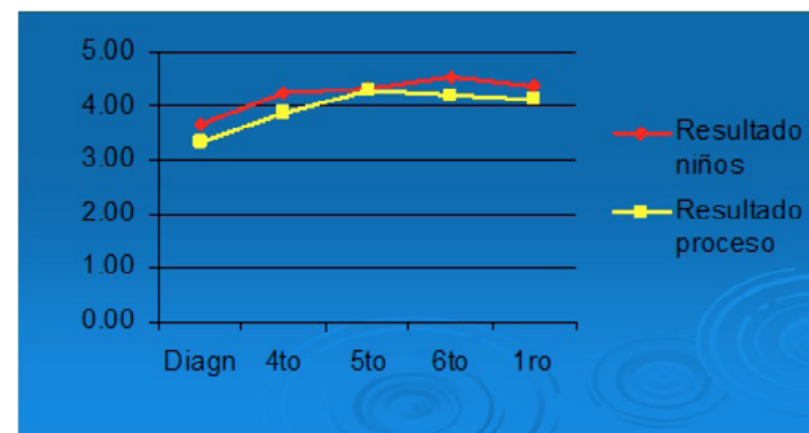


Figura 4. Resultados de estudio longitudinal.

La evaluación del desarrollo de los niños y niñas en cada año de vida (desde los tres años hasta culminar el primer grado de la educación básica) se realizó mediante cortes evaluativos. Para ello, se utilizaron pruebas psicológicas y pedagógicas ya existentes, tareas y situaciones pedagógicas evaluativas de investigaciones anteriores y otras especialmente elaboradas para esta investigación, valoradas mediante escalas de 1 a 5 puntos.

3. Un nuevo proyecto para acercar a la primera infancia y sus familias a una cultura audiovisual, diseñado desde la misma concepción del desarrollo que se promulga.

Considerando a la familia como rectora en la educación de los niños y niñas de estas edades, asimismo al adulto como guía y conductor del proceso educativo; el proyecto asume que en la educación audiovisual la familia puede y debe cumplir este papel; en este sentido la familia tendrá

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

un papel activo acompañando a las niñas y los niños en la selección, visualización y utilización lúdica posterior de audiovisuales.

A modo de conclusión, se ratifica entonces la consideración de que toda práctica familiar es socioeducativa. La familia es el núcleo social primario de la sociedad; es portadora, generadora y transmisora de cultura y de influencias como agente socializador y, aunque no se lo proponga ni sea en la dirección acertada, siempre ejerce en su descendencia una influencia educativa.

Un análisis científico de las prácticas familiares y socioeducativas puede resultar pertinente para cualquier estrato de la sociedad. Los criterios sociofilosóficos aportan aristas muy actuales a este análisis.

Referencias

- Aguilar, MC. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En: *La infancia en la historia: Espacios y representaciones*. Ed. Espacio universitario Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga
- Arés, P. (1998). *“Mi familia es así”*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Arias Beatón, G. (2012). Últimos aportes de la investigación en el conocimiento de los menores y sus familias. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- CELEP. (2003). *Estudio longitudinal acerca del proceso educativo y su relación con el desarrollo de los niños y niñas desde el 4º año de vida hasta la culminación del primer grado*. La Habana. Cuba
- Chávez, J. (2013). *Introducción a la Filosofía de la educación*. La Habana, Cuba. Editorial ICCP.
- López J. y Siverio AM. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. GESTA, La Habana. Cuba
- López, J. (1999). *Un Nuevo Concepto de Educación Infantil*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. Cuba
- Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*, Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Ríos, I. (2012). Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana, en Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar, Editorial Pueblo y Educación.
- UNICEF-SELACC-CELAM. (1994). *“Prácticas de crianza”*. Contexto General. Santafé de Bogotá. Colombia
- Universidades UDUAL. (2008), Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*. México, (38), julio-septiembre, 29-39.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La relación familias-centro educativo: los desafíos de la continuidad educativa

Autora

Gabriela Etchebehere¹

Resumen

Esta comunicación surge del trabajo de varios años como psicóloga y profesora de psicología en el ámbito de la educación inicial. La propuesta apunta a formar psicólogos y psicólogas que trabajen desde la interdisciplinariedad y contribuir con el objetivo de los centros educativos de promover el desarrollo integral de niños y niñas.

Se trabaja desde una concepción del rol del psicólogo como copensor de las situaciones cotidianas a las que niños y niñas, familias y educadoras se enfrentan en esta crucial etapa de la vida.

Con fines expositivos, se comienza por definir la concepción de familia de la cual se parte y del vínculo familias-centros al cual se apunta, para finalizar con algunos ejemplos de prácticas que apuntan a la complementaridad y continuidad educativa.

Palabras clave

Familia, centro educativo, vínculo, niños, desarrollo integral

¿De qué hablamos cuando hablamos de familias?

Se parte de la conceptualización de las familias como entidades sociales históricamente construidas. Esto implica pensarlas y caracterizarlas en relación con el contexto social-histórico en el cual se desarrollan. De acuerdo con ello, se plantea que las familias cumplen funciones específicas para el sistema social que las produce (Etchebehere et al., 2008).

En este sentido, para poder entender la coyuntura actual de las familias, es necesario hacer un rápido repaso histórico y darle sentido a muchas de las ideas que hoy pueden seguir teñidas de lo que Lewcowicz (1992) afirma.

La etimología de la palabra familia (del latín ‘familus’) se refiere a la servidumbre, pero el diccionario de uso corriente alude al conjunto de personas unidas por lazos de parentesco. Ambas referencias contribuyen al proceso histórico de construcción de esta noción de familia como organización social ligada al modo de producción.

¹ Profesora Agregada, Magíster Gabriela Etchebehere. Universidad de la República. OMEP, Uruguay. getchebe@psico.edu.uy

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Desde la etapa de salvajismo, donde el casamiento era por grupos, con el pasaje a formas más sedentarias de convivencia, se va dando un proceso societal más complejo de entrada en la “civilización”. En el Siglo xv el significado de “familia” se amplía abarcando a todos los miembros de la casa., se empieza a definir por los lazos de parentesco y consanguinidad, desde la Iglesia se fortalece la idea de matrimonio tomado del derecho romano (Etchebehere et al., 2008. p.220).

En la Modernidad, se transforma sustancialmente la familia: se ve disminuido el número de sus integrantes y se consolida una estructura de familia conyugal-nuclear con mayor intimidad, volcada a vínculos de consanguinidad más reducidos y directos, lo que le da una mayor estabilidad como institución y la convierte en la base social fundamental para el desarrollo del sistema capitalista.

Esto da lugar a una separación cada vez mayor del ámbito laboral del familiar, ligada a una nueva idea de sujeto-individuo independiente que debe prosperar. Sin embargo, siguiendo a la figura del patriarca que nucleaba la descendencia en el medioevo, el sujeto moderno centra en los hombres el poder y la autoridad. La necesidad de preservar a niños y niñas como base fundamental también para el desarrollo de las naciones recluye a la mujer en el lugar de crianza de los hijos y tareas del hogar. “El deseo de ascenso personal es privilegio de los hombres. Este retrato de familia burguesa, se constituye en el modelo hegemónico de familia, de gran arraigo y peso hasta nuestros días, más allá de que las transformaciones han continuado” (Etchebehere et al., 2008. p.221).

No obstante, en el proceso de consolidación de los Estados-nación, no bastaba con la enseñanza dentro de la familia, por lo que surge la medicina doméstica y se expande la escuela para poder conservar a los niños, moldearlos y normatizarlos. Proliferan textos médicos de orientación para la cría y cuidado de niños y niñas que desde un discurso imperativo les dicen a las familias qué deben hacer. El Estado se expande con leyes, normativas e instituciones de protección a la infancia y como ente de mayor control de las funciones antes reservadas a las familias.

En el siglo xx, con una inclusión cada vez mayor de la mujer al mercado laboral y una participación activa de esta en la economía, se comienza a marcar el camino por los derechos de las mujeres y la defensa de la igualdad con el hombre. Esto va marcando cambios en los roles tradicionales asignados al hombre como proveedor de recursos y a la mujer como encargada de la crianza y las tareas domésticas (Etchebehere et al., 2008).

En la actualidad, la familia como institución va perdiendo funciones y dejando de ser una institución total. Así, se encuentra en proceso de permanente cambio tanto en su estructuración como en la dinámica de roles y funciones. Las modificaciones en las concepciones de género producen cambios en los lugares socialmente asignados a hombres y mujeres.

Hoy día las personas buscan más su realización personal que la permanencia de la unidad familiar, con la consecuente diversificación de las trayectorias de vida (incremento de los divorcios, menos casamientos). Este aumento de los divorcios y la conformación de nuevas parejas con la inclusión de hijos de matrimonios anteriores, trae aparejado el aumento del número de familias uniparentales (con jefatura femenina) y de familias ensambladas (los tuyos, los míos y los nuestros)” (Etchebehere et al., 2008. p.222).

Se asiste a cambios en el modelo de hombre, que pasa a participar más de la vida doméstica, sobre todo, en la crianza de hijos e hijas desde un vínculo más cercano y de mayor expresión de su afecto, desde funciones de coparentalidad.

La denominada segunda transición demográfica se caracteriza por el aumento de la longevidad (mayor expectativa de vida) y cambios en la forma de vivir los ciclos vitales: se tiene menos hijos y más tarde y se prolonga la estadía de estos en el hogar (Etchebehere et al., 2008).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Estas transformaciones que ha tenido la familia conllevan una heterogeneidad de arreglos familiares socialmente legítimos, lo que genera una coexistencia de diversas configuraciones.

Si bien podemos pensar que estas transformaciones otorgan mayor capacidad de opción, para la concreción de proyectos desde las voluntades y aspiraciones de las familias y las personas, contradictoriamente generan tensiones ya sea por la influencia ideológica de modelos anteriores como por las condiciones materiales de existencia que limitan o habilitan estos procesos, por lo que no son de igual forma para todas las familias (Etchebehere et al., 2008. p.223).

El papel de la familia y los centros educativos en el proceso de socialización de niños y niñas

El potencial que cada niño o niña trae al nacer podrá ser desplegado en la medida en que reciba del medio y los distintos agentes de socialización oportunidades ricas en estímulo desde vínculos afectivos que le brinden seguridad y confianza.

“El sujeto se transforma en sujeto social a partir de este proceso que implica la incorporación del mundo que se le presenta como objetivo y la internalización del mismo pasando a formar parte de su mundo subjetivo” (Etchebehere et al., 2008. p.225).

La teoría clásica de Berger y Lukmann (1968) describe dos tipos de socialización: primaria y secundaria.

La socialización primaria es la que el niño comienza a desarrollar como bebé y atraviesa en la niñez en su ingreso como miembro de la sociedad desde los primeros años de vida, y está marcada por el núcleo familiar. La socialización secundaria alude a un proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su contexto social. Esta socialización se da, fundamentalmente, en las instituciones educativas (Etchebehere et al., 2008).

El ingreso a edades tempranas de niños y niñas a las instituciones de educación inicial lleva a una superposición de estos procesos, por lo que se habla de socialización simultánea, dado que ya no se dan por separado. Tener en cuenta dicha situación, en la que se encuentra inmerso el niño, exige de los adultos cuidar que se dé desde una continuidad educativa.

... sigue siendo una referencia fundamental el apuntar a la continuidad y coherencia de las acciones que se dan en el hogar y la institución, que preserven el ambiente de seguridad y confianza imprescindible para el desarrollo armónico de niños y niñas, donde la clave sigue siendo el vínculo afectivo con los diversos “agentes socializadores” (Etchebehere et al., 2008. p.226).

Particularidades del vínculo familias-centros educativos en la actualidad

El contexto sociohistórico actual, luego de crisis económicas que llevaron a la caída del Estado paternalista, se caracteriza por estructuras familiares frágiles, redes sociales empobrecidas, mecanismos solidarios desgastados, lo que lleva a la configuración de lo que algunos autores conceptualizan como crisis en relación con las funciones de protección y cuidado (Giorgi, 2003).

La caída en la pobreza a la que se vieron enfrentadas muchas familias no solo implica limitación en el acceso a bienes y servicios, sino que constituye una “condición de vida” en la que la lucha por la sobrevivencia centra al sujeto en la inmediatez, en la permanente postergación de deseos y aspiraciones, y limita sus procesos de simbolización, así como la capacidad de futurización (Giorgi, 2003).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La respuesta desde políticas y prácticas de corte asistencialista tanto públicas como privadas no modificaron sustancialmente esta situación, sino, por lo contrario, perpetuaron situaciones de vida en condición de pobreza estructural en varias generaciones en una familia. Más allá de que los cambios de orientación de las políticas y de fortalecimiento de la matriz de protección social han logrado disminuir los índices de pobreza, la salida de esta condición es lenta y costosa. El lugar de familia “carenciada”, que no tiene, que necesita de otro que le dé, de dependencia la pone en una situación que limita sus posibilidades de ser gestora de su propio cambio.

En la medida que la crisis social fue aumentando, el entramado social se vio debilitado, por lo cual se empieza a percibir ciertas dificultades de las familias para asumir sus funciones. Esto también atraviesa a las instituciones educativas, que en tanto representantes del Estado se tornan objeto de reclamos de las familias que en muchas ocasiones exceden a las funciones para los cuales fueron creadas. (Etchebehere et al., 2008. p.227).

Las respuestas de las instituciones educativas muchas veces van en contra de las expectativas de las familias, y, así, se reproducen los mecanismos de exclusión. Esto se observa en la habilitación de espacios que no brindan las posibilidades de una participación efectiva a partir de un vínculo con las familias desde el lugar del “saber-poder”, sino que se quiere imponer y se desconocen sus saberes.

Nuestras intervenciones como psicólogos en los centros educativos implican un posicionamiento ético en el accionar para no invadir el terreno de la familia desde un lugar de saber-poder.

La especificidad de la intervención técnica con familias en las instituciones de Educación Inicial apunta a abrir espacios de intercambio en relación a las necesidades que les plantea el ser padres y madres de niños en la primera infancia. Desde lo metodológico entonces no se apunta a decirles qué deben hacer para ser buenos padres y madres, sino a problematizar lo que ello implica. Concibiendo al sujeto-adulto no como objeto de nuestra intervención sino como protagonista de la misma, de ser sujetos de pensamiento y acción, promoviendo la autonomía como recuperación del potencial de cada uno, para la creación de identidades críticas y maduras (Etchebehere et al., 2008. p.228).

Se trata entonces de restituir el “poder” de las familias en la educación de hijos e hijas desde un vínculo habilitador y no sancionador familia-centro educativo y desde estrategias de complementariedad y continuidad educativa.

Desde esta perspectiva, las instancias de trabajo con las familias se conciben como espacios donde se desarrollan aprendizajes mutuos desde una asimetría pero en diálogo horizontal, espacios de co-construcción entre todos los actores de la comunidad educativa (Etchebehere et al., 2008).

¿Qué esperan las familias del centro educativo?

En el relevamiento inicial de expectativas de las familias con respecto a qué esperan que les brinde el centro educativo, suele surgir el pedido de apoyo para la crianza y educación de sus hijas e hijos. Muchas veces esto se enmarca en las pocas redes sociales de sostén, y en la pérdida de posibilidades de transmisión intergeneracional de pautas de crianza y en un contexto vivido de mucha soledad en el gran desafío que implica educar en estos tiempos de gran vertiginosidad en la vida diaria. Por lo tanto, el jardín de infantes puede aportar un marco relacional más amplio que el familiar de apoyo a la parentalidad.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Para ello es necesario promover la participación y la relación activa; tanto facilitando tiempos en los que compartir con otras familias y con los profesionales sus dudas, opiniones, intereses y preocupaciones; como ayudando a conocer el crecimiento y aprendizaje no sólo desde el momento puntual que vive su criatura, sino desde una perspectiva de proceso más amplia que apoye nuevas situaciones vitales (Blasi, 2006. p.12).

Por otro lado, cabe mencionar que “los estudios sobre la escuelas eficaces destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a las familias obtienen una mayor involucración por parte de éstas” (Llona, 2014. p. 24).

Desde su experiencia como educadora infantil, Mercedes Blasi plantea: “Entiendo esta labor conjunta desde el respeto y abierta a la colaboración, ya que creo que es la mejor manera de aportar y enriquecer mi labor educativa y el bienestar de todos y todas” (Rey, 2013. p. 28). En este sentido, puntualiza que:

- Trabajar de una manera transparente y compartida ofrece mayor seguridad a familias, niños y niñas.
- La participación de las familias enriquece la experiencia educativa de niños y niñas, y sentirse parte de la escuela les ayuda a confiar en ella.
- Permitir a las familias entrar a la clase y vivir lo cotidiano del día a día les genera seguridad y confianza en el centro y sus maestras.

Se puede observar como las familias manifiestan tranquilidad de entrar y salir del centro cuando quieren cuando demuestran interés y participan de algunos momentos cotidianos de manera espontánea, “(...) en definitiva, cuando siente que forma parte de la escuela” (Febrer, I.; Jansà, E.; 2011 p.16).

“¿Por qué no damos el salto?” (Llona, 2012. p.20)

Hay suficiente evidencia y consenso en que una buena relación familias-centro educativo es fundamental para la buena marcha de las prácticas educativas. Desde los aportes de la psicología ocupacional, también podemos agregar que si sumamos el apoyo de las familias, dentro de lo que se denomina “apoyo social en el trabajo”, a otros apoyos, seguramente disminuyen la carga emocional y el desgaste que la tarea de educar implica para trabajadores de la educación.

La lectura del trabajo de Jasone Llona “Una y otra vez con la misma piedra...” (2012) invita a reflexionar sobre los aspectos que inciden en no avanzar en relaciones que no solo pasen por encuentros puntuales con las familias, sino que apunten a un intercambio y cooperación continuos, a un vínculo de calidad desde una relación de confianza y respeto mutuo, es decir, “Una relación que beneficie a nuestros pequeños y por ende a todos y todas quienes conformamos este círculo...” (Llona, 2012. p.20).

- La autora menciona ciertas ideas o preconceptos en las maestras que obstaculizan este avance:
- “El acercamiento entre ambas partes, provoca confusión de roles y para evitarlo, ha de mantenerse distancia”.
 - “La distancia de la educadora favorece un acatamiento de las normas por parte de las familias”.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- “Las familias infravaloran nuestra labor”.
- “Hay familias con las que resulta imposible”.
- “Se tiende la mano y te cogen el pie” (Llona, 2012. p. 21).

Estas ideas condicionan el vínculo y alejan la posibilidad de construir una relación de respeto y confianza mutua. Por esto, se requiere analizar y pensar sobre lo que sucede y cómo impacta la familia en el rol, en la tarea de los centros educativos, así como pensar sobre lo que se hace y qué se hace con lo que se siente. Llona sugiere hacer un plan de acción que implique el desarrollo de habilidades sociales que conduzcan a relaciones asertivas; a la empatía, la flexibilidad y la tolerancia. Muchas veces, las reacciones o conductas de las familias son respuestas defensivas frente a lo desconocido o también a sentirse cuestionadas en su rol. Cuidar la comunicación para evitar malos entendidos es crucial.

La familia desea conocer lo que sucede en la escuela y agradecen la actitud de escucha de la educadora.

Demos respuesta tanto a las necesidades de los pequeños de nuestro grupo, como a las propias familias desde la escuela. Somos nosotros, los y las profesionales, quienes poseemos la llave para abrir esos puentes de comunicación. ¡Aprovechemos esa oportunidad! Demostremos ser merecedoras de porta esa llave. (Llona, 2012. p.21).

La continuidad educativa: estructurar las transiciones

Otro de los aportes de la psicología implica poder prestar atención y focalizar la tarea hacia lo que denominamos “estructuras de las transiciones”.

Desde un enfoque socioantropológico, el proceso de socialización primaria y secundaria (desde esta simultaneidad que se da en la primera infancia, como ya se mencionó) implica para el niño un cambio entre culturas –de la familiar a la institucional– y de su lugar como aprendiz. En este sentido, se plantean transiciones que son verticales y que tienen que ver con la edad y el pasaje por los distintos sistemas educativos. Por otro lado, hay transiciones horizontales que se dan en la vida diaria entre los distintos contextos educativos que vive el niño: de la familia al jardín, por ejemplo. Promover un enfoque que prioriza el principio de continuidad educativa implica trabajar disminuyendo los cambios y contemplando los aspectos que tiendan puentes y no rupturas en estas transiciones (Griebel y Niesel, citados por Artía, Etchebehere, Javiel y Silva., 2014).

En relación con las transiciones horizontales y cómo atenuar las discontinuidades para que el niño no viva quiebres en su atención y experiencia vital, la comunicación diaria y regular familias-centro educativo es fundamental. Los momentos de entrada y salida deben planificarse para que esto sea posible. Las libretas de comunicados diarios que se dan sobre todo en las salas maternas, en las que se registran las comidas, cambio de pañales, tiempo de descanso y actividades realizadas, permiten que las familias organicen la atención del bebé al retornar al hogar. El que las familias a su vez registren cómo ha dormido y pasado el bebé en casa permite a la educadora atenderlo desde una continuidad. Otras estrategias, como el cuaderno viajero, el envío de fotos que documentan los momentos vividos en el centro educativo y el espacio de media hora a la entrada para que las familias jueguen con sus hijos e hijas en la sala son todas acciones que favorecen la continuidad y complementariedad familias-centro en la atención educativa de niños y niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

En relación con las transiciones verticales, señalamos dos instancias de gran movilización afectiva: el ingreso al centro de educación inicial y el egreso hacia la escuela primaria. Estos son dos momentos claves del ciclo vital en el desarrollo de niños y niñas que implican, entre otros aspectos, un cambio de status (de hijo o hija a niño o niña en un grupo de inicial y luego escolar). Hay que tener en cuenta que todo cambio genera respuestas de estrés que pueden constituirse en amenaza o reto para el niño. También es importante pensar estas transiciones dentro de los hechos vitales críticos que afectan al niño(a) y la familia, por lo cual se requiere estructurar la transición como “tarea del desarrollo” para estos (Griebel y Niesel, citados por Artúa, Etchebehere, Javiel y Silva., 2014).

El proceso de “familiarización”

Ya hace unos años, incorporamos esta nominación para el proceso de ingreso de niños y niñas al centro de educación infantil, dado que se refieren a este como “entrar a formar parte de...” desde un proceso dinámico. Es diferente de la idea de algo estático, a lo que remite el término adaptación. Implica un proceso, por lo cual el cambio en niños y niñas afecta a las familias y viceversa, y se da una modificación de la dinámica familiar y de la institución con el ingreso de una nueva familia (Cardozo, Guerra y López, citados por Duarte y Etchebehere, 2012).

Surgen ansiedades ante el cambio que son vividas por las familias, en la medida en que, en muchos casos, implica la primera separación, lo que requiere de mucha atención y escucha por parte del centro educativo. Si bien este sentimiento de separación es más intenso en la medida en que el niño es más pequeño, con los más grandes también está presente (Duarte y Etchebehere, 2012).

Es muy importante que en los primeros encuentros se puedan escuchar y hablar estos sentimientos para la construcción de un vínculo de confianza que asegure a las familias en este proceso. El poder anticipar lo que puede pasar contando la organización de los primeros días contribuye a disminuir las ansiedades de las familias. “Nada da más seguridad que saber lo que sucederá y saber cómo se resolverán las situaciones” (Febrer, I; Jansà, E.; 2011, citados en Duarte y Etchebehere, 2012).

Que sepan cómo se prepara la institución para este momento de ingreso, que conozcan a las personas que van a estar con sus hijos e hijas, las tareas previstas y cómo se resuelven los momentos de angustia son todos aspectos que van más allá de informar a las familias. Se construye así una vía de diálogo abierto que posibilita una comunicación permanente centro-familia, base de toda relación de respeto y confianza (Duarte y Etchebehere, 2012).

Otra estrategia que desde la psicología se ha promovido ante el ingreso consiste en que cada familia con su hijo o hija arme una cajita de familiarización. Se sugiere que esta se pongan algunos objetos representativos de la familia: «1 o 2 juguetes, una prenda de vestir o accesorio pequeño de madre, padre o referente familiar, alguna foto con su familia u objeto del hogar con el que le guste jugar. Se le pide a la familia que le muestre y lo haga junto al niño, explicándole que la traerá al Jardín para que lo acompañe, para que cuando extrañe mucho su casita, pueda ver esas cosas y tranquilizarse. En eso consiste la estrategia: “cuando la educadora percibe que el niño está angustiado, lo invita a ver y jugar con dichos objetos. Esto se fundamenta en la idea de que favorecer la expresión de los sentimientos, reconociéndolos y hablando de ellos, permite su elaboración» (Duarte y Etchebehere, 2012 citados por Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014. pp.39-40).

Para las familias, aprontar la caja y saber en qué se va a usar también genera sentimientos de tranquilidad, de que algo de la familia del niño lo va a acompañar en este tránsito y le va a estar brindando seguridad.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El pasaje al ciclo escolar

El ingreso a primaria es otro estadio importante de desarrollo para el niño y la familia que implica exigencias en diferentes áreas. Para disminuir las ansiedades que esto produce, es importante priorizar la elaboración de proyectos de “Colaboración familias-maestros en la transición del niño a la escuela” (Plachecka, J. 2012, p.23) que se apoyen en la comunicación y cooperación conjunta, incluyendo la perspectiva de niños y niñas.

Por ejemplo, una visita a la escuela puede organizarse de forma conjunta con las familias, a modo de excursión de un día a la escuela primaria donde se organice la búsqueda de un tesoro escondido en el edificio de la escuela que contenga de forma simbólica los tesoros que van a encontrar en el nuevo ámbito, reforzando así la motivación para la transición (Plachecka, J. 2012). También es una oportunidad para que las familias dialoguen e intercambien con las maestras de primer grado sobre sus dudas y expectativas en relación con el ingreso de sus hijos e hijas a la escuela (Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014. p.39).

Otro aspecto a trabajar es resignificar el tránsito por la educación inicial graficando en una línea de tiempo el pasaje por distintos grupos y niveles. Que las familias puedan recordar cómo fue el ingreso, cómo eran ellos con fotos y recuerdos de ese momento se torna muy significativo. Pedirles a las familias que envíen esas imágenes es una forma de integrarlas al trabajo conjunto hacia la transición e invitarlas a formar parte y elaborar un proyecto compartido (Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014).

Otra estrategia que da continuidad a la cajita de familiarización que se propone para el momento del egreso es la creación de una caja de los tesoros que contenga varios objetos que hacen, a lo que niños y niñas se lo llevan como evidencia de la experiencia de su tránsito por la etapa de la educación inicial.

Se invita a pensar de forma conjunta qué incluir en ella: fotos del grupo, las canciones y juegos favoritos del niño, el dibujo o una tarjetita de recuerdo que le haya elaborado uno de sus compañeros, el relato de un proyecto que hayan realizado, así como anécdotas de su pasaje por el jardín. Se sugiere que esta caja incluya un regalo que se haya elaborado en el jardín para llevar a la nueva escuela, así como una breve descripción de las fortalezas y características del niño, realizada en forma conjunta entre la familia y la maestra a modo de presentación hacia la maestra que lo recibirá. También se puede incluir un dibujo sobre las expectativas del niño frente a la futura escuela, un dibujo de su familia y una cinta métrica donde se haya ido marcando la altura del niño en su crecimiento durante la etapa del jardín. Cada uno de estos objetos dan sentido y apoyo a la transición (Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014. p.40).

“El niño ha de sentirse importante y seguro de que sea lo que sea lo que ha llevado con él del parvulario contribuirá a crear un sentimiento de comunidad en el que se basará la escuela” (Johannesson, 2012 citado por Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014. p.40).

Es importante, entonces, preparar la transición fortaleciendo algunas competencias básicas, como la seguridad en sí mismo y la comunicación, pero la disposición y voluntad del niño de vivir con éxito la transición dependen mucho de si la familia, el jardín y la escuela son capaces de comunicarse y colaborar (Griebel y Niesel, citado por Cambón, Etchebehere, Salinas y Silva, 2014).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Para finalizar

Sin duda, a partir de esta comunicación, deben surgir muchas experiencias en las que se promueva el vínculo familias-centro educativo con el enfoque de tender puentes de continuidad y complementariedad en la educación de niños y niñas. Para ello:

“La escuela infantil requiere de profesionales que sepan compartir con las familias que los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades a partir del abanico de posibilidades que el mundo les ofrece” (Blasi, 2006, p.13).

Referencias

- Artía, A., Etchebehere, G., Javier, V. y Silva, F. (2014). *Intervenciones psicosocioeducativas en educación inicial*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- Blasi, M. (2006, noviembre-diciembre). La construcción del proyecto educativo. *Revista in-fancia: educar de 0 a 6 años*. (100) pp.10-13
- Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P. y Salinas, F. (2014, noviembre). Tiempo de cambios: Acompañando procesos. *Revista Didáctica Inicial* (4) pp.34-41
- Etchebehere Arenas, G., Cambón Mihalfi, V., De León Siri, D., Zeballos Fernández, Y., Silva Cabrera, P. & Fraga Fernández, S. (2008). *La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012). *Empezando el Jardín ¿Adaptación o Familiarización?* [CD ROM] Montevideo: Facultad de Psicología-UdelaR.
- Febrer, I. Jansà, E. (2011, Septiembre-octubre). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. *Revista in-fancia: educar de 0 a 6 años* (129), pp.10-17
- Giorgi, V. (2003). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. Montevideo. (s/d)
- Leucowicz, I. (1992). *Un obstáculo en Salud Mental o la eficacia de un pasado silencioso*. [Conferencia] Jornadas de Medicina Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Bs. As.
- Llona, J. (2012), julio-agosto. Una y otra vez con la misma piedra... *Revista in-fancia: educar de 0 a 6 años*. (146). pp.24-25.
- Llona, J. (2014, julio-agosto,) Familia y escuela, ¿Dificultades de comunicación? *Revista in-fancia: educar de 0 a 6 años* (134)). pp.20-21.
- Plachecka, J. (2012) Cultivar la motivación. *Revista In-fancia en eu-ro-pa* (22) pp.23-24.
- Rey, M. (2013, marzo-abril) Relación con las familias en una escuela con autobús. *Revista in-fancia: educar de 0 a 6 años* (130). pp.28-33.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Orientación familiar y el aprendizaje de párvulos

Autor

Ulina Mapp¹

Resumen

Este estudio, titulado Orientación familiar y el aprendizaje de los párvulos, es una práctica socioeducativa y tiene como objetivo analizar las fortalezas del programa. El enfoque cualitativo se estructuró en tres áreas: marco conceptual, situación de la participación de padres y conclusiones y recomendaciones. Los grupos focales estuvieron dirigidos a madres, padres y otros actores de educación inicial. Según los resultados obtenidos, lograron cambios en los patrones de crianza y aprendieron sobre el desarrollo y crecimiento de sus hijos. Los Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial, CEFACEI, desde su concepción, orientan a la familia para lograr su participación directa en el proceso de aprendizaje de los párvulos. Esta integración propicia la comunicación, el intercambio de conocimientos y el trabajo en equipo entre adultos, además de mejorar la relación escuela-familia.

Palabras clave

Orientación familiar, familia, aprendizaje, primera infancia, crianza, desarrollo

Introducción

La familia es el contexto de crianza más importante durante los primeros años de vida; es donde el niño y la niña adquieren sus primeras habilidades y los primeros hábitos para la construcción de su autonomía y la formación de aprendizaje para el trayecto de la vida. Los padres, madres u otros familiares adultos juegan un rol fundamental en la vida de ellos, aunque se debe considerar que su influencia no es decisiva para el aprendizaje, ya que reciben conocimientos del mundo que los rodea.

Rich Harris (2002) en su libro *El mito de la educación*, señala que “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente” (p.53); en la medida que la familia logre interactuar más tiempo con los hijos e hijas, aprenden más acerca de ellos, mantienen una buena comunicación, moldean su carácter y guían su formación.

Actualmente, la sociedad presenta nuevos retos y exigencias a las familias. Es por esto, que la tarea de ser madre o padre se torna complicada. La mayoría de ellos tienen que salir a trabajar y cumplir con las obligaciones del hogar y el cuidado de los niños. En ese ámbito, no cabe la

¹ Magíster en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa, ISAE Universidad, Panamá, mappreid@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

imposición y se requiere de ciertas competencias para actuar, tomar decisiones, resolver conflictos y formar en valores que perduren a lo largo de la vida.

Este estudio plantea el problema de la investigación basándolo en la importancia que deben dar los directores de centros educativos, los docentes y los promotores sociales del país a la orientación de los padres y madres en torno a la intervención socioeducativa en el seno familiar. En estos momentos, es muy importante y necesario desarrollar programas de orientación familiar encaminados al logro de cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres y madres dan a los hijos e hijas, debido a las incidencias de problemas sociales como: pandillas, *bullying* o acoso, enfermedades, violaciones, incesto, drogas, femicidio, entre otros.

Planteamiento del problema

La Dirección Nacional de Educación Inicial se crea mediante el Decreto Ejecutivo 110 del 4 de julio de 1988. Es la responsable de supervisar y orientar los programas educativos formales y no formales desde la etapa de lactancia hasta los cinco años.

En este sentido, los CEFACEI tienen entre sus objetivos ofrecer educación inicial no formal a niños y niñas de cuatro y cinco años de edad de familias de bajo ingreso en áreas rurales, indígenas y urbanas marginales, y orientar a los padres y madres sobre el proceso de crecimiento y desarrollo de sus hijos.

El papel de los padres de familia durante los primeros años de vida del niño es fundamental para la formación del carácter, apoyar el proceso educativo y familiarizarlo con la vida en sociedad. No obstante, dentro de algunas comunidades, se observa en el día a día que muchos niños viven en estado de carencia de las necesidades humanas.

La falta de estrategias en los centros educativos para el desarrollo de un programa eficiente de orientación familiar es lo que aleja cada vez más a las familias de interesarse en los aspectos educativos de sus hijos y lograr un buen acompañamiento para el éxito de ellos en su vida educativa, social y profesional. La mayoría de los padres y madres piensan que la formación de los hijos es solamente cuestión de los docentes y de la escuela y olvidan que ellos juegan un papel importante en este proceso de formación para la vida. Siendo esto así, caben las siguientes preguntas:

¿Cuál es la importancia de desarrollar programas para orientar a madres y padres cuando sus hijos ingresan al preescolar?

¿Por qué es importante que los docentes de párvulos orienten a los padres u otros adultos en temas de educación temprana?

¿Cuál es realmente el papel de los padres y madres como primeros educadores de sus hijos?

¿Cómo incide la integración de la familia en los procesos de aprendizajes de los hijos?

Justificación

El concepto de niñez va ligado al tema de ingenuidad, fragilidad y necesidad de protección. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989, p.48) señala que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades; inculcar el respeto a sus padres, su propia identidad cultural, su idioma y sus valores; y prepararlo para que asuma la vida con responsabilidad dentro del marco de una sociedad con espíritu de comprensión, tolerancia, paz e igualdad entre todos. Es por ello que se requiere que la familia comprenda que la educación inicia en casa y que es un

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

desafío, debido a que los niños son sujetos de derecho, y estos son diversos en el área de salud, nutrición, sociabilidad, socialización, recreación, aprendizaje y otros.

En el Marco de Acción de Educación para Todos de Jomtien² (1990, p.19) y Dakar (2000, p.12),³ se expresa la importancia de la educación y cuidado de la primera infancia desde el nacimiento. Los documentos también enfatizan en la participación activa de las familias y de las comunidades y priorizan a los niños y niñas que viven en comunidades de mayor vulnerabilidad. Es por ello que en el país se debe impulsar estos programas para educar a la familia en la necesidad de vivir en ambientes creativos y sanos para el pleno desarrollo de la población.

De 1990 a la fecha, la cobertura de educación inicial en Panamá ha aumentado del 57% al 67% en la atención de los niños de cuatro y cinco años de edad. Sin embargo, en los programas de educación inicial no formal, se incluye el programa de orientación familiar como un complemento al proceso de mejorar los patrones de crianza en las áreas marginadas, rurales e indígenas. Se toma en consideración que los primeros educadores de los niños son sus padres y que es de ellos que reciben sus primeros aprendizajes, que luego continúan en los centros infantiles.

A pesar de ello, no todos los programas de atención infantil han incorporado la orientación a madres y padres como un elemento para elevar la calidad de los aprendizajes en los niños menores de seis años, debido a que no se ha establecido una política de capacitaciones a las familias para que incorporen los conocimientos y buenas prácticas en sus hogares.

En la familia, se desarrolla la primera socialización del niño o niña y es donde se adquiere la información básica y esencial para su incorporación al mundo que lo o la rodea mediante las relaciones sociales, el aprendizaje de hábitos, las costumbres, las normas sociales de convivencia, el cuidado de la salud y la recreación. Una de las metas y prioridades en este nivel debe ser la preparación de los padres y madres para que cumplan con todas sus funciones en la esfera social, educativa y biológica.

Por tanto, este estudio tiene como propósito profundizar y conocer, con mayor precisión, los resultados y el desempeño en el aula de los niños y niñas cuyos padres y madres participan en los programas de orientación familiar. Además, busca describir los resultados obtenidos por los participantes del programa de orientación durante los primeros años de estudios de sus hijos e hijas y la influencia de este programa en su vida diaria.

Fundamentos teóricos

Aspectos legales

El marco teórico que rige la educación inicial en Panamá está basado en el Capítulo V de la Constitución Nacional y la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995. En la Ley Orgánica, se marca la gratuidad y el carácter obligatorio de la educación para los niños de cuatro y cinco años de edad, además de especificar que la educación inicial será impartida en centros especializados oficiales o particulares y en proyectos de educación no formal que contribuyen al mejoramiento y superación en la vida social y personal del niño y la niña mediante acciones específicas según las características de los estudiantes no incluidos en el ámbito de la educación regular.

² Jomtien (1990), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Unesco

³ Dakar (2000) Foro Mundial sobre la Educación e Indicadores de la Educación para la Primera Infancia en América Latina, Unesco

Por otra parte, el Estado fomentará y orientará la ampliación y desarrollo de este nivel, mejorará las condiciones de nutrición y salud de los menores e, igualmente, promoverá la participación activa de los padres y las madres en las tareas docentes.

La Dirección de Educación Preescolar tiene como objetivo general estimular en el educando el crecimiento y el desarrollo óptimo de sus capacidades físicas, emocionales y mentales; garantizar vivencias pedagógicas y psicológicas dentro de un ambiente escolar físico y social acorde a su edad, que le permitan la práctica de buenos hábitos de conducta, así como la adquisición de destrezas y habilidades básicas para aprendizajes posteriores.

Educación no formal, Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial, CEFACEI

La Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación ha sido responsable, desde su creación, de fomentar en las comunidades más vulnerables la creación y formación de CEFACEI. Estos programas de educación no formal han permitido aumentar la cobertura del nivel de 9,5%, cuando se crea la dirección en 1988, a un 67% en el 2014.

El programa presenta dos componentes:

1. Atención a los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad	2. Orientación familiar
Horario de cuatro horas, de lunes a viernes.	Los padres asisten cada 15 días.
La promotora es seleccionada por el comité de padres y madres de familia.	En cada taller, se desarrollan temas, actividades para compartir, juegos y refrigerio.
	La duración es de dos horas.

Tabla 1. Estrategias de los CEFACEI

CEFACEI es un programa no formal de educación inicial creado como una alternativa para la ampliación de la cobertura en educación para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad en comunidades vulnerables. En cada centro, hay una promotora que atiende de 15 a 25 preescolares de lunes a viernes y a los padres y madres en talleres de dos horas cada 15 días.

La formación socializadora de CEFACEI

Las estrategias de socialización utilizadas para los adultos tienen estrecha relación con el factor comunicación y con patrones identificados para un comportamiento aceptable. De estos patrones, se identifican: aceptación-rechazo, afecto-habilidad y permisividad-restricción.

Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) definen las “prácticas de socialización familiar en tres dimensiones: aceptación, control firme, y control psicológico” (p.462). Frecuentemente, los padres aprenden dichas prácticas de las experiencias y transfieren los patrones adquiridos de sus progenitores.

No obstante, la manera como actúa un padre o una madre con respecto al niño(a) depende, entre otros aspectos, de su edad, el grado de inteligencia, el estilo de comunicación y el estado de salud. Estos elementos inciden de una u otra forma en las prácticas educativas que se desarrollan en el seno de la familia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Las investigaciones realizadas por Diana Baumrid a lo largo de treinta años demuestran que “existen tres tipos de relaciones en los hogares: en un primer nivel, existe el control de atención, cuidado, se fomenta madurez y competencia; en el nivel medio, se utiliza una disciplina autoritaria, el castigo, restricciones y protección excesiva; y en el nivel bajo, son permisivos (Baumrid, 1967, p.43).

Objetivos

General

Analizar las fortalezas del Programa de Orientación Familiar que se desarrolla en los CEFACEI en relación con los aprendizajes.

Específicos

- Analizar los documentos de la Dirección Nacional de Educación Inicial relacionados con los Programas de Orientación Familiar.
- Sistematizar los resultados de los grupos focales de padres-madres de familia y otros actores que participan del Programa de Orientación Familiar y de los promotores que implementan el programa por más de cinco años.

Metodología

La metodología de este estudio corresponde a una sistematización de diversas fuentes documentales de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación, documentos internacionales, investigaciones y la sistematización del desarrollo del programa. Toda la información recolectada se trabajó cualitativamente.

El enfoque del estudio es cualitativo; es una visión acerca de la participación de los grupos focales.

Población de estudio

El estudio lo integran 18 CEFACEI, ubicados en comunidades vulnerables de seis regiones educativas: Panamá, San Miguelito, Chepo, Arraiján, Colón y Penonomé.

Característica de la muestra

Los CEFACEI abarcan un total de 540 padres/madres, en un nivel de confianza de 95.5% que determina que $k=2$, error muestral 5% (e) y considerando que el 50% está satisfecho con su asistencia a los talleres ($p=q=0.5$). La muestra a considerar es de 230 padres y madres, distribuidos en grupos de a 12 o 13 personas para participar en la reunión de grupo focal.

A nivel administrativo se tomó en consideración a la Directora Nacional de Educación Inicial, las supervisoras regionales que le dan seguimiento al programa, los directores de las escuelas donde funcionan los servicios de educación inicial y la coordinadora de la Organización Fondo Unido.

Tamaño de la muestra

En el estudio participaron 230 padres de familia, que representan el 50% del total cuyos hijos e hijas asisten a un CEFACEI; una directora nacional, tres supervisoras, siete directoras de escuelas, diez educadoras de primer grado y una coordinadora de Fondo Unido de Panamá.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

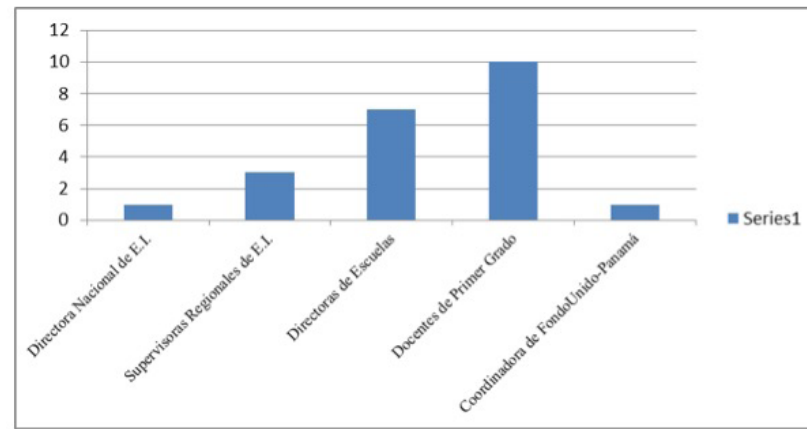
Instrumentos

Para el logro de los objetivos propuestos en la investigación, se estimó que el instrumento más apropiado es la entrevista estructurada, con preguntas abiertas y aplicada a grupos focales de padres, madres de familia y otros actores.

Indicador de resultados, proyecciones, evidencias de logros y recursos

Una vez analizados los documentos y las respuestas de los grupos focales, se procede a la descripción de los resultados obtenidos de los padres de familia y otros actores.

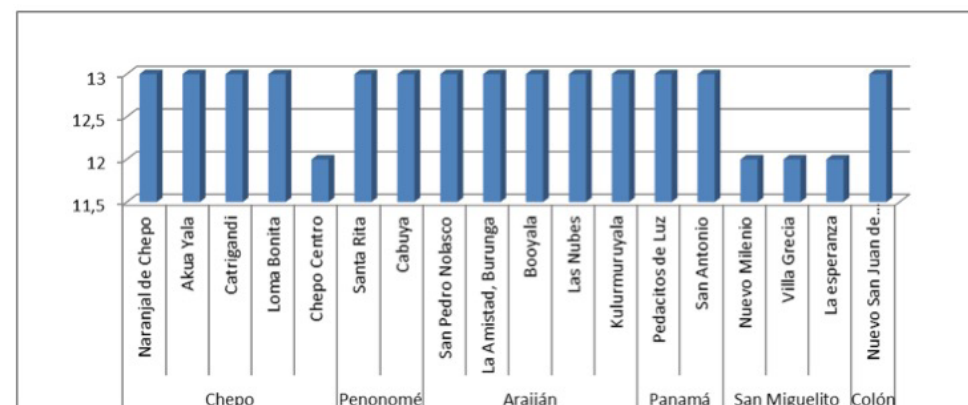
Figura 1. Población entrevistada (otros actores).



Fuente: diseño de investigadora, 2013-2014.

Esta figura presenta la gráfica Población entrevistada y refleja el nivel y la cantidad de participantes en el estudio: una directora nacional, tres supervisoras, siete directoras de escuelas, diez educadoras de primer grado y una coordinadora de Fondo Unido Panamá, los cuales se integran en el estudio como “otros actores”.

Figura 2. CEFACEI según región educativa y padres entrevistados.



Fuente: diseño de investigadora, 2013-2014.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

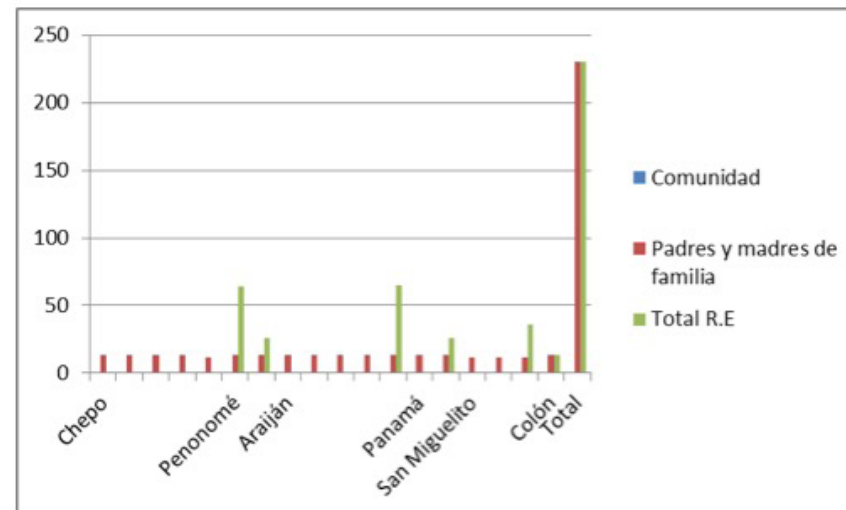
Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Esta figura representa la gráfica CEFACEI según región educativa y refleja que, en Chepo y Arraiján, participaron cinco centros; en la región de San Miguelito, tres centros; en Penonomé y Panamá, dos centros; y en Colón, un centro.

Figura 3. Padres de familia de CEFACEI entrevistados por regiones educativas.



Fuente: diseño de investigadora, 2013-2014

La Figura 3 muestra la gráfica de los padres de familia de CEFACEI entrevistados por regiones educativas. De la región de Arraiján, participaron 65; de Chepo, 64; de San Miguelito, 36; de Panamá y Penonomé, 26, y de Colón, 13.

Análisis de las respuestas de los grupos focales: madres, padres u otros adultos

En el parágrafo del Capítulo 1 sobre el subsistema regular, que aparece en la Ley 34 (1995), se lee “la implementación de la gratuidad y obligatoriedad de preescolar se hará de manera progresiva de acuerdo con las posibilidades reales del Estado” (p.27). A pesar de ello, en Panamá este nivel no es obligatorio ni será compulsivo para la madre o padre de familia (p.17), es decir, la familia envía al niño o niña si el Estado brinda el servicio. No obstante, hoy por hoy, los padres de familia han sentido la necesidad de inscribir a los niños y niñas porque tienen claridad en las habilidades y destrezas que logran estos durante los primeros años de educación.

Ante la pregunta: “¿Considera usted que la educación de sus hijos es obligación del Estado y de los docentes?”, algunos encuestados opinaron que, en los primeros años de vida de los niños, estos son parte de las tareas de las mujeres, y luego, le corresponde al Estado nombrar a los docentes para dar las clases. Fueron pocos los que opinaron que la educación es compartida entre padres y docentes durante la primera infancia.

- Otros señalan que en la familia se dan los primeros cuidados, y las madres se preocupan por el bienestar de los niños durante los primeros meses y años, desde lo que comen y visten hasta lo que juegan.
- Algunos padres enfatizaron en el rol de la mujer con relación a lo que hacían las abuelas, que se quedaban para criar. Las madres de hoy tienen que trabajar fuera de la casa debido al alto costo de la vida.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- El personal administrativo considera que:
- La educación inicia en el hogar y luego continúa en la escuela con el apoyo de ambos padres o algún familiar.
- Los padres que asisten a las reuniones de orientación familiar apoyan más a sus hijos en la actividad escolar y extracurricular, lo que incide en un mejor desempeño a lo largo de sus estudios y de la vida.
- Los niños y niñas que tienen el acompañamiento de la familia adquieren el proceso de lectura y escritura más temprano y permanecen más tiempo en la escuela; por lo tanto, disminuyen los niveles de repitencia en la primaria o básica general.
- Cuando los niños van al preescolar, tienen mayores destrezas en el proceso de lectura y escritura.
- Una deficiencia que se da en el sistema es el número reducido de grupos de preescolar existentes en las escuelas. Es decir, un aula de preescolar con 25 a 30 estudiantes y hasta 7 primeros grados, cada uno con 35 estudiantes.
- Aunque los programas de educación inicial no formal han permitido que más niños y niñas asistan a este nivel educativo, aún falta buscar otras alternativas para que todos los niños de cuatro y cinco años de edad puedan ingresar, ya que aún, en el país, hay muchos de ellos que no lo logran.

Ante la pregunta: “¿Por qué las reuniones de orientación familiar son importantes?”, los participantes opinan que son importantes porque:

- Logran aprendizajes que pueden aplicar en sus casas con la familia y amplían conocimientos sobre los patrones de crianza y actividades para el logro de habilidades, destrezas y comunicación a través del juego.
- Es un espacio de aprendizaje sobre los temas relacionados con la crianza y la salud de la familia, ya que en los centros de salud, algunas enfermeras dan charlas, pero solamente a las embarazadas cuando acuden a las citas, y eso no es suficiente. Algunas comunidades no cuentan con los programas de salud debido a la falta de médico o enfermera en el puesto de salud. Ellos dependen de las giras médicas para la atención.
- Muchos no terminan sus estudios cuando ya enfrentan la responsabilidad de ser padres y, peor aún, no han asistido a escuelas para aprender a ser padres. Es por ello que el programa es una fuente de información que los ayuda en la crianza y formación de sus hijos e hijas.
- Sirven para cortar con patrones de crianza basados en experiencias o lo que le dicen sus padres, amistades o personas mayores. En muchas ocasiones, los patrones de crianza se transmiten de una generación a otra y, en ocasiones, se cometen algunos errores producto de las creencias, por ejemplo, existe la creencia de que cortar el cabello del niño antes de los dos años o cuando el niño empieza a hablar, le ocasionará dificultades en el lenguaje.
- La crianza se basa en el ensayo y error y, por eso, muchos se equivocan, lo que tiene un costo moral y económico, por ejemplo, niños asfixiados porque la madre fue a comprar algo mientras dormían, niños quemados o abusados, niños que cayeron a una letrina, etcétera.
- El programa resulta una ayuda y un apoyo, por lo que se comprometen a asistir con frecuencia, y eso les ha permitido ayudar a sus hijos u otros familiares.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Brindar atención adecuada a los hijos no es tan fácil, pero necesitan aprender a hacerlo, mejorar cada día y comprender la importancia de una crianza.
- Frente a la misma pregunta, los administrativos consideran que:
- Si se incorpora a los padres de familia en la vida educativa, los participantes lograrán mejores resultados.
- A los padres les gustan las reuniones porque les permiten interactuar, intercambiar ideas, aprender entre todos y compartir momentos agradables.
- Los padres han logrado agruparse para confeccionar material didáctico, reciclar material para la confección de manualidades y bisutería, desarrollar trabajos artesanales e invertir su tiempo libre en actividades más productivas.

Frente a la petición: “Mencione algunas dificultades que se dan con mayor frecuencia entre docentes y padres de familia”, estas fueron algunas de las respuestas de los padres entrevistados:

- No están en condiciones para recibir orientaciones de los docentes en temas educativos, debido a las constantes quejas que reciben de sus hijos, lo que obstaculiza la adecuada comunicación entre los dos grupos.
- Las escuelas completas carecen de ambientes favorables para captar la atención e interés de ellos; existe, más bien, una serie de barreras, por ejemplo, en la forma de vestir y los horarios asignados. Es decir, el lunes a las 11:00 a.m. es la hora de visita, y para entrar al centro, se debe ir con vestimenta adecuada, sin rollos en la cabeza, sin chancletas, sin gorros, sin licras, etcétera. Con respecto a esta respuesta, los administrativos consideran que es fundamental mantener dichas exigencias para evitar que estén presentes durante la jornada de trabajo e interrumpir la labor del docente. Por ello, cada escuela comunica los días de visita y establece las reglas a seguir.

Frente a la petición: “Mencione las ventajas de mantener comunicación permanente con los padres de familia”, los padres y madres entrevistados opinan que:

- Las promotoras les avisan con anticipación de las reuniones y el tema a tratar, lo que les permite programarse para estar dos horas en las reuniones.
- Las reuniones son participativas.
- Ellos avisan cuando no pueden asistir y envían a alguien o preguntan a las participantes que asistieron sobre lo ocurrido en la reunión.
- Cuando los niños están en el preescolar, ellos van todos los días, y eso les permite mantener una comunicación permanente.
- Ellos aportan sus conocimientos y se involucran más en el apoyo del centro: participan en la cocina, narran cuentos, hablan de sus experiencias en el trabajo, ayudan en la limpieza del aula, cuidan los materiales, etcétera. Es decir, son un apoyo al sostenimiento de los programas no formales.

Los otros actores opinan que:

- La comunicación es importante para la buena relación y, por medio de ella, pueden apoyar a padres e hijos en algunas tareas educativas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Cuando el padre pasa mucho tiempo en la escuela, comenta en la comunidad la forma de trabajar de las docentes, y se hacen comparaciones, lo que no está bien.

Conclusiones

La educación inicial juega un papel fundamental para el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioafectivo en los niños menores de seis años de edad; por ende, el Estado requiere desarrollar más programas tendientes a la ampliación de la cobertura de atención y la oferta de servicios de calidad. Es decir, el Estado debe garantizar un aula para párvulos en las comunidades, equipada con material didáctico para el desarrollo de cada una de las áreas de trabajo.

El programa de orientación familiar es un complemento para el trabajo que realiza el docente en el aula, por lo tanto, debe desarrollarse en todo el sistema educativo. Es a través del programa que los padres afianzan sus conocimientos sobre los patrones de crianza de los menores de seis años de edad.

La comunicación eficiente y la interacción entre los promotores y padres de familia han fortalecido y enriquecido el quehacer educativo. Por medio del programa de orientación familiar, docentes y padres trabajan en conjunto la confección de materiales educativos para el aula y participan con mayor entusiasmo en las acciones y proyectos que se desarrollan a beneficio del centro educativo.

La implementación, monitoreo, seguimiento y evaluación permanentes de los programas de orientación familiar facilitan la toma de decisiones para su cualificación y atienden las necesidades de las familias y los niños en el desarrollo de programas de primera infancia. De igual manera, los padres han realizado aportes significativos en el acompañamiento de sus hijos.

La participación de la mujer en los talleres de orientación familiar le ha permitido elevar su autoestima, favorecer su participación e intercambiar experiencias con otras mujeres y hombres en los talleres, al igual que disfrutar los logros de sus hijos e hijas en el quehacer diario al poner en práctica “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir”.

Recomendaciones

La Dirección Nacional de Educación Inicial, del Ministerio de Educación de Panamá, requiere velar por el cumplimiento de las leyes y normativas referentes a la niñez. Es decir, se hace necesario implementar estrategias para que todos los programas a nivel nacional desarrollen formas de orientación familiar para garantizar que los niños y niñas menores de seis años de edad vivan en ambientes sanos y reciban educación temprana y de calidad.

Así mismo, la Dirección debe verificar si en los programas de formación docente para el nivel de educación inicial existen capacitaciones o cursos que permitan trabajar con los padres de familia de los niños y niñas que asisten al aula. Esto se debe a que la familia es decisiva para el desarrollo integral del individuo. Allí es donde recibe las primeras transmisiones de la cultura, así como los valores, las creencias, las tradiciones, las actitudes, las normas sociales de convivencia para vivir en sociedad...

Los padres de familia necesitan ampliar sus conocimientos con relación a los aspectos básicos del cuidado y desarrollo de los primeros años, fundamentales en la vida de sus hijos. Es por ello que el apoyo a las familias es importante para fortalecer sus capacidades, autoconfianza y autoestima, así como para que se valoren como los primeros educadores de sus hijos y que en el interior de las familias mejoren las relaciones afectivas.

La Dirección Nacional de Educación Inicial, del Ministerio de Educación, requiere brindar su apoyo al desarrollo de programas de orientación familiar y la articulación familia-centros infantiles,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

ya que estos han demostrado un mayor impacto en el aprendizaje de los niños y niñas durante la educación inicial. Además, es importante sistematizar y apoyar la difusión del programa a nivel nacional e internacional, ya que es innovador y sus resultados demuestran el impacto positivo que ha generado en los participantes.

Referencias

- Baumrid, D. (1967). Estudio *Child Case Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior/Genetic Psychology. Monographs*, 75 (1) pp.43-88 Publicado por APA Pyschnet
- Constitución Política de la República de Panamá. (2004). Edición de 1972 ajustada a los Actos reformativos de 1978, al Acto Constitucional de 1983, a los Actos Legislativos No. 1 de 1993 y No.2 de 1994, y el Acto Legislativo No.1 de 2004, tomando como referencia el Texto Único publicado en la Gaceta Oficial No. 25176 del 15 de noviembre de 2004.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del niño*. UNICEF Dakar, S. (2000). *Foro Mundial sobre la educación*. UNESCO
- Jomtiem, Tailandia. (1990). *Conferencia Mundial sobre educación para Todos, Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Santiago de Chile: UNESCO
- Ministerio de Educación. *Ley 34 del 6 de julio de 1995*, por la cual se derogan, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley 47 de 24 de septiembre de 1946, Orgánica de Educación.
- Ministerio de Educación. (1994). *Programa Laura y Lorenzo aprenden con sus padres*. Panamá
- Rich Harris, J. (2002) *El Mito de la Educación. ¿Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos?* Barcelona: Grijalbo
- Schwarz, J; Barton-Henry, M; Pruzinsky, T (1985) Child Development. *Family Development and the Child*. (56), (2). pp.462-479.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Talleres de masaje infantil para familias con bebés en período de adaptación

Autores

Paula Morales¹

Joanna Pennino²

Resumen

Dada la multiplicidad de emociones que se ponen en juego desde el momento en que la familia toma la decisión de utilizar los servicios de un Centro de Educación Inicial, CEI, y durante el período de ingreso y adaptación de un niño o niña a la Sala de Bebés, incorporamos, como experiencia significativa, la modalidad de talleres de masaje infantil como mediadores y facilitadores de este proceso.

En los talleres de masaje infantil, durante el período de adaptación, se despliegan los primeros intercambios familia-CEI en un ambiente de cuidado, placer y respeto mutuo, lo que favorece la cimentación de vínculos significativos.

Es nuestro objetivo principal establecer relaciones de base segura, potenciar el desarrollo del niño o niña, conformando una red funcional de protección y cuidado.

Palabras clave

Período de adaptación, educación de primera infancia, apego, vínculo afectivo, relaciones seguras.

Justificación

La propuesta de los Talleres de masaje infantil, desde la perspectiva educativa, se enmarca dentro de objetivos de promoción social de prácticas saludables de crianza en primera infancia. En estos talleres, se valora la cultura en la que las familias se insertan y se apunta a la construcción de nuevos saberes que promuevan el desarrollo de nuestros niños y niñas y su reproducción en generaciones futuras. Desde la perspectiva de políticas de salud, los talleres acompañan o complementan lineamientos de promoción y prevención que los sugieren, aunque no explícitamente, como herramienta de estimulación y construcción de vínculos de apego seguro.

Desde el CEI, la propuesta se articula con objetivos de atender y cuidar a las familias que ingresan a partir de prácticas socio-educativas que generen confianza y participación y establezcan vías de comunicación fluidas dentro de la comunidad educativa.

El período de adaptación implica un proceso en el que el niño o niña, su familia y el personal del CEI viven los cambios de rutinas con una diversidad de emociones muy intensas y, en algunos casos, difíciles de sobrellevar. Los talleres de masaje infantil constituyen un ámbito que permite

¹ Lic. en Psicomotricidad, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay; Centro de Educación Inicial de la Asociación de Funcionarios Judiciales del Uruguay; e-mail: tiapalita3112@hotmail.com; Uruguay

² Masoterapeuta, Educadora en Masaje Infantil, estudiante de la Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay; Centro de Educación Inicial de la Asociación de Funcionarios Judiciales del Uruguay; e-mail: joannapennino@hotmail.com; Uruguay

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

construir confianza y expresar emociones y ansiedades para poder tramitarlas desde estrategias saludables.

Historia y perfil del centro educativo donde se desarrolla la experiencia

El CEI de la Asociación de Funcionarios Judiciales del Uruguay, AFJU, se fundó en el año 1989. Surgió como un logro sindical con el objetivo de cumplir una función social y educativa y estaba destinado a atender a los hijos de los funcionarios judiciales. Comenzó a funcionar como guardería con quince niños aproximadamente, en un salón del local del sindicato de la AFJU y atendía a niños de uno a cuatro años de edad.

En este momento, el CEI está ubicado en el barrio Centro, en un edificio adaptado para este fin. En el lugar, se cuenta con locomoción hacia todas las zonas del Departamento de Montevideo, lo que permite el fácil acceso, ya que la mayoría de las oficinas se encuentran en sus alrededores.

Los niños y niñas provienen, en su mayoría, de hogares de núcleo familiar completo. El nivel cultural de las madres/padres es en su mayoría terciario, y hay un importante índice de profesionales. Todos los niños y niñas cuentan con cobertura médica, y el 90%, con Emergencia Móvil.

Población Atendida en el CEI de la AFJU

Actualmente, el CEI atiende aproximadamente a ciento diez niños desde los tres meses a los tres años de edad. Cabe mencionar que pueden permanecer en el CEI durante la jornada laboral de los padres (hasta siete horas). En el caso de la Sala de Bebés, se atiende a una población de doce niños en un horario que se coordina con el requerido para la lactancia.

Fundamentos teóricos de la experiencia

Masaje infantil

El masaje constituye la herramienta terapéutica más antigua que el ser humano utilizó para sanarse y comunicarse: se conoce su existencia y aplicación desde hace más de cuatro mil años. En las culturas orientales, el masaje ha estado siempre incluido dentro de los cuidados básicos de una madre a sus hijos, junto con la alimentación, educación, juego e higiene, lo que promueve un ambiente sano y seguro, donde los niños puedan tener un desarrollo saludable y crecer emocionalmente fuertes.

Período de adaptación y síndrome de inseguridad

En el transcurso del período de adaptación, el niño, al ingresar al CEI, debe elaborar la aceptación del nuevo ambiente y de los cambios introducidos en sus rutinas. De acuerdo con lo observado, los niños presentan signos de inseguridad, como alteraciones en la conducta, el sueño y la alimentación, así como fiebre y miedo ante la modificación de su esquema cotidiano, entre otras. Esta situación se presenta en la mayoría de los casos tanto en el CEI como en los hogares y se intensifica cuanto más pequeño es el niño.

De igual manera, los referentes primeros del niño o niña (padres, hermanos, abuelos, tíos, amigos cercanos a la familia, etcétera) que participa de este período presentan inseguridades desde el momento en que toman la decisión de inscribir a su bebé en el CEI, incluso, antes de su nacimiento. Los miedos, preocupaciones, culpas e inseguridades de los padres y otros referentes se

proyectan de inmediato sobre los niños y niñas. En un primer momento, estas ansiedades aparecen en forma vivencial y, en segunda instancia, como resistencia al cambio ante la modificación de sus condiciones habituales. En estas edades en las que, al decir de Winnicott (1979), no existe una entidad llamada "bebé" si no lo pensamos en diada con su mamá y papá o quien oficie de tales, es fundamental el trabajo con y para las familias desde una mirada profesional, atenta y empática.

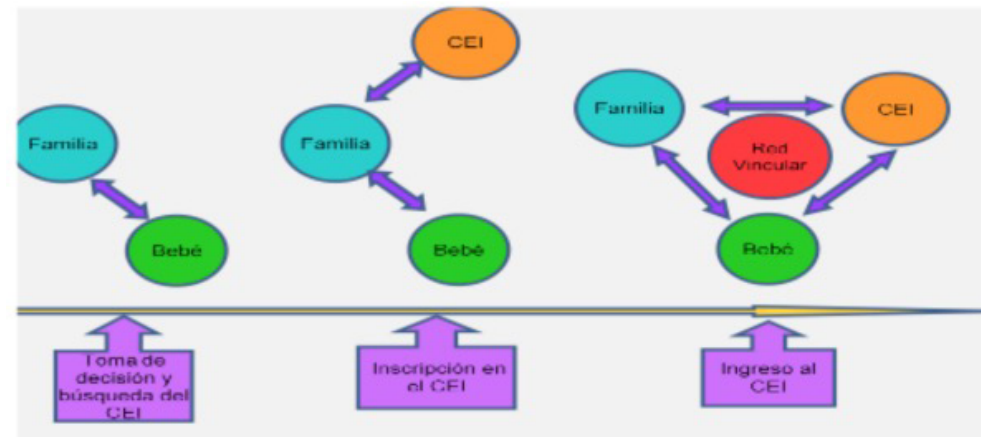


Figura 1. Momentos por los que transita la familia durante el proceso de ingreso al CEI.

El esquema ejemplifica los tres momentos por los que transita la familia durante el proceso de ingreso al CEI. Un primer momento refiere a la toma de decisión de contar con los servicios de un CEI y la consecuente búsqueda de este, que deberá ajustarse a los requerimientos de la familia. Un segundo momento refiere a la instancia de hacer efectiva la inscripción, a partir de la cual comienza a construirse la red vincular familia-CEI. Un tercer momento refiere al ingreso propiamente dicho del niño o niña al CEI, en el que se configura la red familia-bebé-CEI.

Propender por la estabilidad de todos o la mayoría de los objetos que forman parte del ambiente donde el niño o niña se desarrolla, tanto materiales como también del campo de las significaciones, es la condición primordial para determinar sus vivencias de seguridad. En este período, en que dicha estabilidad se encuentra vulnerada, el niño o niña requiere de "rituales" reaseguradores. Dicho aspecto ha sido tenido en cuenta por el CEI cuando recibe a los niños, y es por esto que se utilizan los mismos gestos, palabras, juegos, canciones y el acompañamiento de algún objeto que transporta desde su casa.

Este objeto acompañante representa lo familiar y oficia mágicamente como un instrumento reasegurador. En presencia y pertenencia de este, el bebé puede aceptar, aunque sea parcialmente, la modificación de su campo existencial, con lo que se evitan o disminuyen las vivencias de soledad o inseguridad y, por tanto, la angustia que le genera el miedo.

En los procesos que se vivencian en el período de adaptación, otro tipo de "objetos", materiales o significantes son trasladados del CEI al hogar: juguetes, experiencias vividas en el jardín, aprendizajes, nuevas relaciones sociales, etcétera. Son objetos de pertenencia exclusiva, de algo adquirido, personal y valioso.

El objeto de posesión es gratificador por sí mismo, ya que enriquece el acervo material o vivencial del niño o niña; es testigo y representa parte de un mundo conquistado por él o ella.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

También representa la posibilidad de ampliar su campo existencial, lo que redundará en una mayor afirmación de sí mismo, despeja miedos y fantasías del mundo desconocido y lo afirma en sus posibilidades futuras.

En la Sala de Bebés, se propende por intervenir en el período de adaptación propiciando la tranquilidad de las familias. Esto es: establecer vínculos de confianza, respeto y diálogo entre las familias, las cuidadoras de sala y el CEI. Los talleres de masaje infantil cumplen un doble rol: como objeto acompañante, ya que durante estos las familias “traen significaciones” de su funcionamiento, su cotidianidad y sus pautas de crianza, que van a redundar en un mejor conocimiento, atención y cuidado del bebé; y también como objeto de posesión, ya que se “llevan” una vivencia gratificante desde el CEI, lo que reafirma a la familia en su rol y construye una red vincular con los cuidadores y otras familias.

Educación inicial de base segura

Fundamentado en la teoría del apego y su importancia en la adquisición de seguridad y autonomía del niño o niña, Salinas-Quiroz (2013) introduce el concepto de Cuidadores Secundarios Profesionales, CSP, y establece la sensibilidad y la calidad del vínculo con el niño o niña como indicadores de calidad educativa.

Los efectos positivos de la educación inicial provienen de la calidad de la interacción bebé-familia-CSP, pero también provienen de la construcción de una red funcional de protección y cuidado, de responsabilidad compartida entre familia-CSP-CEI. El CEI interviene a partir de programas educativos específicos y mediante los CSP sensibles, disponibles y responsivos, especializados en desarrollo infantil.

Los talleres de masaje infantil, durante el período de adaptación, constituyen un dispositivo desde el cual el CEI facilita y favorece el despliegue de estas interacciones incorporando al padre como una de las figuras principales de apego, empoderando su rol en la crianza de su hijo o hija y trascendiendo los mandatos socioculturales naturalizados.

Propuesta de talleres de masaje infantil para familias durante el período de adaptación en sala de bebés

Antecedentes

- Agosto de 2011: taller de masaje *Shantala* mamá-bebé, coordinado con el Área de Psicomotricidad y estructurado en una sesión. Se convocó a las madres con sus bebés. Participaron cinco familias y se realizó en la Sala de Bebés.
- Mayo-junio de 2012: abordaje para Sala Maternal desde el masaje infantil, coordinado con el Área de Psicomotricidad. Se estructuró en cinco sesiones y se convocó a madres, padres y bebés. Participaron siete familias y se realizó en la Sala de cuatro años.

Ejecución

A partir de la evaluación de las prácticas precedentes y del análisis de las necesidades y posibilidades del contexto, la propuesta atiende la problemática del proceso de ingreso de las familias a la comunidad educativa.

Febrero-marzo de 2013 (familias que ingresan en el 2013): talleres de masaje infantil para bebés en período de adaptación, coordinado con el Área de Psicomotricidad. Se estructuró en cinco sesiones y se convocó a madres, padres y bebés. Participaron cinco familias y se realizó en la Sala de un año.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Diciembre de 2013 (familias que ingresan en el 2014): talleres de masaje infantil para bebés, preparatorio para el período de adaptación, coordinado con el Área de Psicomotricidad. Se estructuró en cuatro sesiones y se convocó a madres, padres y bebés, así como a familias embarazadas. Participaron cinco familias y se realizó en Sala de dos años.

Participación

Los talleres son ejecutados a partir de la intervención y participación activa de las familias con sus bebés y la educadora en masaje infantil y Lic. en Psicomotricidad del CEI. Eventualmente, cuentan con la presencia y participación de otro personal adscrito al CEI, como directoras cuidadoras de la Sala de Bebés y la licenciada en Psicología. Cabe destacar que, desde la ejecución de los antecedentes de la propuesta, se contó con el apoyo del Consejo Ejecutivo de la AFJU.

Objetivos

General

Acompañar a las familias en el proceso de ingreso de los niños y niñas a la Sala de Bebés ofreciendo la técnica de masaje infantil como estrategia favorecedora del vínculo familia-CSP- CEI

Específicos

Los contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de los talleres de masaje infantil propenden por:

- Desarrollar respeto hacia el niño o niña como un ser único y como sujeto de derechos sobre su propio cuerpo respetando sus procesos y necesidades
- Promover vínculos de confianza entre las familias y el personal del CEI
- Generar un espacio desde el cual se perciba el centro educativo como un lugar de disfrute.
- Propiciar un sentido de pertenencia del grupo de padres de la Sala de Bebés.
- Favorecer la construcción de vínculos de base segura entre los participantes.

Objetivos para la familia

- Aportar diversión, placer y relajación a nivel familiar para incrementar la confianza y seguridad de los padres en la crianza.
- Promover una parentalidad positiva desde el buen trato, la tolerancia y el respeto.
- Asistir a una crianza compartida: despliegue de las maternidades y las paternidades.

Objetivos para el niño o niña

- Fomentar la construcción de la propiocepción (percepción de sí mismo).
- Propiciar la maduración del sistema nervioso incrementando las sinapsis.
- Estimular el sistema gastrointestinal aliviando cólicos y evitando el estreñimiento. Promover la maduración del sistema respiratorio, circulatorio e inmunológico y reducir el riesgo a contraer enfermedades.
- Facilitar la relajación y producción de endorfinas incrementando la capacidad de descanso y mejorando el sueño y situaciones de estrés.
- Promover la lactancia y favorecer una mejor asimilación de los nutrientes que el niño recibe.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Metodología

El taller de masaje infantil consta de cuatro sesiones, de 1:30 horas de duración cada una; en ella, el educador en masaje infantil enseña la técnica del masaje utilizando un muñeco diseñado para tal fin. Las madres/padres practican la misma técnica con sus bebés.

Se desarrolla en un espacio adecuado para el número de familias y en un ambiente cálido, confortable y tranquilo, con música relajante. También se ofrecen espacios próximos alternativos para la lactancia, cambio de pañal y sueño del bebé.

Además de la técnica en sí misma, en los talleres se ofrece información y se promueve el intercambio acerca de aspectos de crianza, elementos favorecedores de un vínculo saludable, temperamento del bebé y estados de ánimo, señales de comunicación del bebé, llanto, estimulación apropiada de los sentidos, equilibrio y movimiento, juegos, canciones y rimas, etcétera.

En los talleres, se entrega a cada familia un aceite para masajes de origen vegetal y una carpeta que contiene: manual de la técnica del masaje, información de soporte para dar el masaje, literatura de apoyo sobre temas de crianza y el diploma de asistencia de la familia al curso.

¿Por qué talleres?

Desde el punto de vista social, la enseñanza del masaje infantil proporciona un espacio de participación, intercambio y aprendizaje entre las familias sobre ideas de crianza, a la vez que promueve nuevas relaciones de apoyo mutuo, genera sentido de pertenencia grupal y disminuye el aislamiento en el que muchas veces se emprende la tarea de criar. Además, aumenta la empatía y tolerancia frente a la diversidad, ya que se respetan las necesidades y tiempos de cada familia.

El masaje infantil constituye el tema y la excusa del encuentro grupal que se da mediante la exposición y producción colectiva de los saberes cotidianos y la enseñanza-aprendizaje de la técnica. En ella, se integran teoría y práctica, y se reestructuran los conocimientos previos, las dudas e inseguridades, los miedos, las fantasías, etcétera. que surgen a la hora de criar a nuestros hijos. El desafío lo constituye la construcción de una nueva forma de relacionarse: el disfrute de las experiencias vividas, el respeto a sí mismo, que trasciende en el respeto hacia el otro, y el sentido de bienestar de relacionarse de una forma amable.

Ejes que atraviesan la enseñanza de la técnica de masaje infantil

La enseñanza de la técnica y los contenidos a trabajar se transmiten a partir de tres ejes:

“El bebé es el maestro; los padres, los expertos; el educador, un guía”

Esta idea se sustenta en la mirada a las necesidades del bebé (sueño, hambre, llanto, etcétera), de manera que habilita positivamente a los padres para hacerse cargo del cumplimiento de su rol en la crianza de los hijos y adecúa los nuevos conocimientos a su singular realidad familiar.

Pedido de permiso

Constituye el eje fundamental de la enseñanza de la técnica y tiene como primer objetivo el establecer un espacio de comunicación entre el bebé y el adulto. El pedido de permiso se consolida como un ritual, anticipa la situación del masaje mediante el lenguaje (la mirada, el sonido al frotar las manos, etcétera) y permite al adulto decodificar las señales que el bebé transmite para permitir o no su realización.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Como segundo objetivo, esta instancia promueve la concepción del niño o niña como un ser único, diferenciado, y como sujeto de derechos sobre su propio cuerpo al aceptar y respetar sus procesos y necesidades.

Los niños y niñas nos miran e imitan todo el tiempo

Tiene como objetivo concientizar a las familias de ser los referentes y modelos más importantes en la crianza de sus hijos. Promueve la auto observación y problematización de conductas y discursos cotidianos.

Observación y registro

La observación es uno de los desafíos a los que nos enfrentamos constantemente los educadores. Aunque nos apoyemos en la tecnología para registrar las instancias del taller y se realice algún tipo de registro vivencial, en la práctica no es posible abarcar un grupo numeroso en el despliegue de conductas verbales y corporales, ser parte del grupo, sostener el encuadre del tema, ser natural y espontáneo.

Desde este punto de vista, se torna indispensable la presencia de, por lo menos, un integrante del equipo multidisciplinario, que pueda ejercer el rol diferenciado de observador, reconozca las relaciones vinculares en su cotidianeidad y ayude a detectar las situaciones emergentes y las dificultades que se presenten para ser analizadas posteriormente, rectificar y ratificar acciones en los talleres y planificar actividades futuras para el centro educativo.

La importancia de que el observador pertenezca al equipo multidisciplinario del CEI radica en que es una persona ya conocida por las familias y se toma su presencia con confianza y naturalidad. Además, puede contribuir en los talleres con sus intervenciones oportunas desde distintos enfoques y saberes.

El registro generado a partir de la observación se constituye como insumo para repensar la dinámica de los talleres en curso y los futuros. Existe una sistematización en la documentación de los procesos de planificación y desarrollo, así como de dificultades y situaciones emergentes.

Evaluación

La propuesta tiene dos años de ejecución y ha ido incorporando ajustes en la planificación a partir de una evaluación reflexiva articulada con los distintos actores del CEI que apoyan y habilitan su gestión: dirección, equipo técnico, equipo tallerista y cuidadoras. El objetivo principal de esta acción articulada es mejorar, fortalecer y darle continuidad a la propuesta, asegurada también por el hecho de que el equipo tallerista pertenece al personal del CEI.

Transferencia

Los alcances de estos talleres permitieron que tanto cuidadoras y personal técnico que trabaja en el CEI aplicaran la herramienta en otros ámbitos distintos al de origen adecuándola a las necesidades propias de los otros centros (Centros CAIF: Centros de Atención a la Infancia y la Familia, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay-INAU) en busca de mejorar las condiciones de vida en la primera infancia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Indicadores de resultados

Para evaluar los resultados de esta experiencia, hemos optado por:

- Encuestar a los participantes de la experiencia una vez concluido el ciclo de talleres
- Encuestar a los participantes de la experiencia al año y dos años de realizados los talleres
- Encuestar a las cuidadoras a cargo de Sala de Bebés
- Evaluación del CEI

Las encuestas indagan sobre los siguientes aspectos en un rango que va desde “muy de acuerdo” y “de acuerdo” hasta “en desacuerdo”:

- Los talleres de MI como favorecedores del ingreso del bebé a la sala
- Los talleres de MI como un espacio donde sentirse cómodos y cuidados
- Los talleres de MI como promotores de un sentimiento de confianza con las cuidadoras y el CEI
- Los talleres de MI como favorecedores de un vínculo positivo entre las familias participantes
- Si, una vez finalizados los talleres, las familias continuaron aplicando la técnica del MI
- Los talleres del MI como portadores de herramientas para acompañar el desarrollo saludable del niño o niña

Las encuestas incluyen un espacio de observaciones y aportes.

Del análisis de las encuestas, se desprende que:

- Las familias valoran positivamente la realización de los talleres de masaje infantil, recuerdan la experiencia con afecto y solicitan que se repita en los niveles superiores
- La mayoría de las familias continuaron aplicando la técnica en sus hogares y a través del tiempo y observaron el impacto en el alivio de cólicos y descanso del niño o niña
- Tanto las cuidadoras como las familias consideran los talleres como un espacio que favorece la confianza mutua
- La realización de los talleres durante el período de adaptación no se visualiza en forma clara como un dispositivo que facilita el ingreso al CEI. Sin embargo, a partir de las expresiones que surgen de las evaluaciones aportadas, inferimos que estos talleres facilitan el ingreso de las familias al CEI. Algunas de estas expresiones son: “hermosa forma de conectar”, “placer”, “bienestar”, “confort”, “disfrute”, “estar piel con piel”, “calmar los malestares”, “escucha”, “oportunidad”, “entendernos con la mirada”, “tranquilidad”, “respeto”, “comuni3n”, “microclima”, “beneficios”, “amor”, etcétera

Conclusiones

Los talleres de masaje infantil durante el período de adaptación en Sala de Bebés se consolidan como una práctica familiar y socioeducativa que reconforta a las familias al ingreso al CEI. Además, es social y culturalmente sustentable y apunta a fortalecer y potenciar al niño o niña como sujeto de derechos y como un ser integral.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El período de adaptación es una etapa con características propias, que requiere abordajes específicos por las problemáticas que plantea al CEI y a las familias.

Al ingreso, no todas las familias comprenden la importancia de respetar los tiempos del niño o niña y de acompañar adecuadamente los desajustes que se presentan durante el taller. Los talleres resultaron positivos desde las dinámicas vivenciales, pues apuntaron a la construcción de redes vinculares de base segura, así como de protección y cuidado articuladas por miradas interdisciplinarias.

Se considera como práctica innovadora, ya que introduce en la educación formal aspectos novedosos y transformadores que apuntan no solo a los objetivos planteados, sino también a la construcción de saberes colectivos, con lo que se supera el tradicional enfoque del educador como “dueño” del saber, y que empodera a los padres en su rol de crianza.

La propuesta se fundamenta en el origen y creación misma del CEI desde los valores sindicales de solidaridad, cooperación y respeto por las diferencias, dirigidas a una construcción de saberes e instancias compartidas que logren un sentido de pertenencia y participación comunitaria.

En los talleres, los niños y niñas, sus familias, los cuidadores y demás personal del CEI encuentran un espacio de comunicación a partir del despliegue de interacciones afectuosas de cuidado y disfrute, en las que se pueden comenzar a cimentar vínculos de confianza mutua. Transitar este período en forma positiva augura una escolaridad inicial placentera.



Fuente: fotografías de la experiencia en los talleres de masaje infantil.

Referencias

- Salinas-Quiroz, F. (2013). *Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la Educación Inicial*. México DF, México: Memorias Electrónicas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Winnicott, D. (1979). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Laia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Caracterización de entornos y prácticas que promueven el desarrollo infantil¹

Autores

Alejandro Baquero Sierra²
Melissa Camargo Ospina³

Resumen

Este trabajo plantea un estudio de tipo exploratorio con una muestra de 395 familias pertenecientes a la Modalidad de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar, de Bogotá, para identificar las prácticas de crianza, calidad de los entornos de desarrollo infantil, antecedentes y riesgos de accidentes en el hogar y la relación entre ellos. Se encontraron relaciones entre prácticas de crianza positivas con entornos de aprendizaje temprano enriquecidos, bajo riesgo de accidentes domésticos y soporte social disponible para el cuidador principal. Los resultados se interpretan a la luz de los conceptos de entornos de aprendizaje temprano, gestión del riesgo, calidad del cuidado y prácticas de crianza. Se realizan sugerencias para la cualificación y fortalecimiento a las familias.

Palabras claves

Atención integral, primera infancia, ámbito familiar, prácticas de crianza, desarrollo infantil

Planteamiento y justificación de la pregunta de investigación

Teniendo en cuenta los avances en política pública social que ha tenido Bogotá durante las últimas cuatro administraciones y en el marco del Proyecto Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Bogotá, en donde se propuso como meta alcanzar a más de 270 mil niños y niñas atendidos integralmente en los servicios del Distrito (Artículo 46, Acuerdo Distrital 489 de 2012), el Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar se convierte en un instrumento de gran importancia política, en el se está haciendo una inversión técnica y financiera significativa. Sin embargo, por su novedad como servicio, no cuenta con desarrollos conceptuales, técnicos y operativos paralelos a los que presenta el Servicio de Ámbito Institucional.

El esfuerzo institucional actual se concentró en los niños y niñas que se encuentran entre los tres meses y los dos años, y 11 meses, ya que se presenta un déficit de atención de aproximadamente el 81%, lo que representa 291 507 niños y niñas que no están asistiendo a jardines públicos o privados, y que se espera que reciban atención integral desde 2012 hasta 2016 (Ochoa, 2013). La modalidad de atención integral en ámbito familiar se caracteriza porque cada niño o niña en el programa recibe atención en salud (a tiempo y de calidad), participa de escenarios de educación inicial (que incluyen cuidado calificado y potenciación del desarrollo) y tiene, junto con su familia, acceso a la cultura y a espacios de juego para su desarrollo integral. Además, se espera que el

¹ Proyecto desarrollado por los profesionales de fortalecimiento técnico de la Modalidad de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar de la Secretaría Distrital de Integración Social.

² Especialista en Gerencia Social. Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá. Colombia. un.aprendizaje@gmail.com

³ Psicóloga. Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá. Colombia. melycaos@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

programa y el servicio brinden acciones apropiadas al contexto, necesidad y desarrollo de los niños y niñas; con oportunidad para su momento de desarrollo y condición en cantidad e intensidad adecuada (Mesa Intersectorial por la Primera Infancia, 2012).

Objetivo general

Caracterizar los entornos y prácticas de un grupo de cuidadoras participantes del Servicio de Atención Integral a Primera Infancia en Ámbito Familiar a través de variables como: accidentes domésticos, prácticas de crianza, calidad del entorno de desarrollo temprano físico y social y variables sociodemográficas del cuidador, los niños y niñas, y el hogar.

Objetivos específicos

- Reconocer los recursos físicos y las interacciones que potencian el aprendizaje temprano entre padres y otros cuidadores del medio familiar con los niños y niñas.
- Identificar los factores de riesgo y los antecedentes de accidentes domésticos de los niños y niñas de primera infancia en las familias participantes de la modalidad.
- Establecer cuáles son los comportamientos o prácticas de crianza de los padres y cuidadores con los niños y niñas en el servicio de ámbito familiar en cuanto a la promoción de sus capacidades y seguridad afectiva, la regulación emocional, la disciplina, el castigo y las expectativas de acuerdo con la edad del niño o niña.

Marco conceptual

Las conceptualizaciones contemporáneas del desarrollo humano han ido refinando y complementando las características formuladas por Myers: multidimensional, integral, continua, que siguen un patrón único para cada niño o niña y ocurren en la interacción con las personas y los objetos. En la actualidad, se reafirma que el desarrollo es producto de las interacciones continuas y dinámicas que ocurren entre un organismo con características biológicas específicas y sus entornos inmediato y distante (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Así mismo, se sabe que la cultura influye de manera significativa en el desarrollo a través de las creencias y prácticas de crianza (Okagaki y Luster, 2005).

Actualmente, se considera que los niños y las niñas son participantes activos de su propio desarrollo a través de la autorregulación como un conjunto de procesos que les permiten responder apropiadamente a su entorno. Estos procesos exigen que los niños extraigan de sus experiencias información que ellos puedan usar para organizar sus pensamientos, emociones y comportamientos (Sameroff, 2010).

De igual manera, el desarrollo infantil sigue trayectorias individuales que implican continuidades y discontinuidades, así como transiciones en los distintos procesos y capacidades del desarrollo social, afectivo y cognitivo. A lo largo del curso de la vida, las personas están expuestas tanto a factores de riesgo como de protección, y el curso del desarrollo puede ser modificado en la niñez temprana por intervenciones efectivas que cambien el equilibrio entre estos factores de riesgo y de protección a favor de resultados del desarrollo más adaptativos (Shonkoff y Phillips, 2000).

Estos resultados en el desarrollo están mediados por las características físicas y relacionales de los entornos de cuidado y la calidad este. Calidad del cuidado se refiere a los comportamientos y estrategias que usan los cuidadores principales, y en particular la madre, para cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y los niños pequeños.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El cuidar a un niño o niña pequeña requiere tanto a la familia como unidad como a los distintos cuidadores principales, así como esfuerzos económicos, sociales, físicos, psicológicos, emocionales, de tiempo, entre otros. Así mismo, las tareas que demanda la crianza generan emociones diversas en el cuidador, como ternura, alegría y goce compartido, aunque también emociones como frustración, rabia e impaciencia, que hacen de la labor de crianza una experiencia con sentimientos y emociones variadas.

Para definir el concepto de calidad de cuidado, se hace referencia a cuatro grandes categorías de comportamientos y sentimientos asociados que los cuidadores experimentan: aceptación-rechazo, cooperación-interferencia, accesibilidad-ignorar al niño o niña y sensibilidad-insensibilidad (Ainsworth et al., 1974 citados por Carbonell, 2013). Dichos comportamientos y emociones se refieren a dimensiones que se mueven entre dos polos dentro de un continuo que va desde una dimensión positiva para el desarrollo infantil hasta otra negativa que no lo favorece.

Por otra parte, es importante entender que la crianza es una de las tareas más complejas y exigentes con las que se enfrentan los padres y adultos cuidadores. En este sentido, la crianza es un proceso que implica por parte de los padres o cuidadores asumir una responsabilidad y una serie de acciones e interacciones para promover el desarrollo emocional, social y físico de los niños. Es decir, la crianza se refiere a lo que los padres o cuidadores “hacen” en sus interacciones de cuidado con los niños y las niñas; sin embargo, hay multiplicidad de prácticas y variaciones en la forma como se asume dicha responsabilidad dependiendo de cada cultura (Myers-Walls, Myers-Bowman, y Posada, 2005).

Las prácticas de crianza también están influidas por las cogniciones sociales de los cuidadores, es decir, por sus creencias, actitudes, percepciones, atribuciones, metas y expectativas sobre sus hijos, así como por su comportamiento en la vida en sociedad. Las metas que se proyectan en el largo plazo representan cómo les gustaría a los padres que fueran sus hijos, mientras que las metas inmediatas son aquellas relacionadas con el comportamiento del día a día (Okagaki & Luster, 2005).

Dentro de las cogniciones sociales, también se encuentran las creencias que tienen los padres sobre la crianza de sus hijos. Estas se refieren a las ideas o conocimientos que los padres consideran como hechos o verdades sobre las estrategias de crianza y la forma como deben ser las relaciones entre los padres y los hijos. Por ejemplo, la aprobación del castigo físico por parte de los padres se relaciona con la importancia que estos le conceden a la obediencia (Danso, Hunsberger & Pratt, 1997). Es decir que las respuestas de los padres a ciertos comportamientos del niño están ligadas a cómo les gustaría que sus hijos obedezcan en una situación específica, cuáles valores les gustaría que aprendieran y cómo quisieran que fuera su relación afectiva (Okagaki & Bingham, 2005).

Adicionalmente, es importante señalar que las cogniciones sociales de los padres no son estáticas y en muchos casos están relacionadas a las experiencias de su niñez con sus propios padres. Poco a poco los actuales padres van ganando experiencia de acuerdo a sus aciertos o fallas en la crianza de sus propios hijos e hijas. De esta forma, los padres van adquiriendo nuevos conocimientos, que así mismo irán redefiniendo sus ideas iniciales sobre la crianza. Por lo tanto, se considera fundamental a la hora de realizar intervenciones que promuevan el cambio del comportamiento de los padres en relación al cuidado de sus hijos, prestar atención también a las cogniciones, pues estas están relacionadas estrechamente con el comportamiento de cuidado en la crianza de los niños y niñas pequeñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Diseño metodológico

Este estudio es de carácter exploratorio correlacional. No se cuenta con grupos de comparación que asistan a otro servicio o que no reciban atención para determinar si las diferencias observadas se deben al programa en cuestión, al paso del tiempo o a otras características no identificadas. Así mismo, se buscó correlacionar las diferentes variables del estudio, identificando algunos atributos de la población en el ámbito familiar.

Este estudio cuenta con dos fases: una de caracterización de entornos y prácticas de las familias en Atención Integral en Ámbito Familiar y otra, un año después, de seguimiento sobre los mismos atributos. La selección del grupo de familias de la fase de caracterización es no probabilística por parte de veinticinco profesionales psicosociales que trabajaban con familias en quince localidades del Distrito. La distribución de la muestra se hizo por grupo de edad: cero a un año, uno a tres años y tres a cinco años. En la fase de seguimiento se hizo contacto con las mismas familias al año siguiente (11-13 meses después). Luego del recorrido territorial y de la decisión política que implicó que la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, asumiera únicamente la atención integral a los niños y niñas menores de tres años de edad, se logró focalizar a 175 familias, es decir, el 44% del grupo original. La distribución por sexo de los niños se conservó con 88 niños y 87 niñas. La distribución por edades de cero a un año en esta fase es de 2%; de uno a tres años, de 58%, y de tres a cinco años, de 40%.

Se recogieron datos a partir del cuestionario sobre riesgos de accidentes domésticos y el registro de antecedentes de accidentes domésticos, ambos de Gorrita y Gorrita (2008), sobre 23 tipos de riesgos de accidentes en el hogar y sobre nueve tipos de accidentes ocurridos a niños menores de seis años de edad en el hogar. También, se usó el Módulo opcional de desarrollo del niño(a) y el Módulo de registro de nacimiento y aprendizaje temprano de la Encuesta de conglomerados múltiples 3 de UNICEF (Bornstein et al, 2012) para conocer información sobre la calidad de entornos físicos e interacciones personales y los objetos en relación con la estimulación cognitiva. Del mismo modo, se incluyó información sobre sistema de creencias, manejo de disciplina y control, y apoyo de la madre, así como expectativas, disciplina y crianza a través de la escala de comportamientos para madres y padres (Solís-Cámara et al, 2006). Finalmente, se actualizaron los datos de la Ficha SIRBE, instrumento utilizado para seleccionar a los beneficiarios de los programas sociales financiados por el Distrito Capital dirigidos a los sectores más pobres y vulnerables de la población.

Resultados

De acuerdo a los resultados distritales obtenidos según los riesgos, en la caracterización se observó que el 56,2% de las familias presentan un nivel bajo. No obstante, las cifras de nivel de riesgo medio y alto son significativas, con el 30,9% y 12,9% respectivamente. Por otra parte, se encuentra que, en el seguimiento, el nivel de riesgo bajo aumentó al 67,4%, el nivel de riesgo medio se mantuvo en 30,9% y el nivel de riesgo alto bajó a 1,7%.

El 53% de los niños y niñas presentaron algún tipo de lesión. En el año 2013, a todas las personas que se contactó se les aplicó el instrumento, y se encontró que, en el 55% de los hogares, hubo presencia de algún tipo de lesión por accidentes domésticos. En este caso, no se observaron diferencias significativas de un año a otro.

De acuerdo con los resultados generales del Cuestionario de calidad del entorno de desarrollo, en lo que se refiere al desarrollo infantil, se identificó que el 60,5% de los niños y niñas de este estudio juega con objetos del hogar; el 40,3%, con objetos o materiales externos al hogar; el 66,1%

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

utiliza juguetes hechos en casa; el 78% juega con juguetes provenientes de tiendas; y el 4,1% no tiene juguetes. En la comparación pre- (2012) y pos- (2013), no se observan diferencias entre la presencia de juguetes y otros objetos con los que juegan los niños en ninguna de sus categorías. A nivel distrital, se pudo evidenciar que la cantidad de libros que tienen las familias en sus hogares en promedio es de 5,74, lo que revela que, en la muestra de familias que hacen parte del estudio, la mayoría posee siete libros.

En la fase de caracterización, las madres, de forma significativa, son las principales promotoras de actividades socioemocionales y cognitivas favorecedoras del desarrollo de los niños y niñas, con actividades como pasear, jugar, cantar, hablar y dibujar con los niños con frecuencias superiores al 50%. En segundo lugar, se encuentran los otros cuidadores del medio familiar, con un 37% en promedio de involucramiento. Estos juegan, pasean y cantan en mayor proporción a los niños y las niñas y, en la fase de seguimiento, baja al tercer lugar.

Los padres juegan, pasean y cantan más con sus hijos e hijas y ocupan el tercer lugar en la caracterización. Con respecto al involucramiento paterno, se tiene que, en la fase de caracterización, el 65,3% de los padres se involucra en alguna actividad socioemocional y cognitiva de promoción del desarrollo, y el 34,7% no lo hace. En la fase de seguimiento, el 77,8% de los padres está involucrado, y el 22,2%, no, con lo que pasan al segundo lugar, después de la madre. Se encuentra que los padres más involucrados tienen en promedio 25,9 años de edad, y los no involucrados, 28. También, a medida que aumenta el número de prácticas que realiza el padre, suele ser mayor la puntuación de expectativas del desarrollo, el apoyo en la crianza y la variedad de objetos con los que juega el niño. Estos resultados se ven respaldados por Carrillo (2003) y Puyana (2003).

En la muestra, los cuidadores obtuvieron una puntuación T de la subescala de expectativas de la crianza de 44,51, lo que indicaría que las expectativas de los padres se encuentran en un rango promedio de acuerdo a las edades de los niños. Así mismo, se encontró una puntuación T en la subescala de crianza de 51,41 (DE = 7,803, Mediana = 52), lo que muestra que las madres y padres fomentan actividades que promueven una crianza positiva para las edades de los niños. En cuanto a la subescala de disciplina, se encontró que la media de puntuaciones T es de 49,44, lo que revela que estos datos se ubican en el rango promedio de la subescala, y se observa la utilización del castigo físico como una de las estrategias disciplinarias.

Conclusiones y recomendaciones

En estos distintos estudios, existe una evidencia importante con muestras no probabilísticas sobre el nivel de riesgo de accidentes domésticos en los hogares de los niños y niñas de ámbito institucional y ámbito familiar. Se reporta una proporción elevada de hogares que tienen valores de riesgo medio y alto en la fase pretest o en la fase de caracterización. En el caso del estudio de referencia de Cuba, se evidencia que la proporción de hogares en riesgo alto es baja. Sin embargo, en el estudio de ámbito familiar con un año de diferencia, en el seguimiento se observó un descenso significativo del nivel de riesgo.

Es de resaltar que mayores niveles de riesgo se asocian a peores condiciones de calidad de la vivienda, menor edad del cuidador principal y el tipo de vivienda (vivir en cuarto(s) frente a casa o apartamento). También, se relaciona la jefatura femenina única con mayor riesgo y la jefatura por edad con menor riesgo. De igual forma, el nivel educativo bajo es un factor de riesgo para accidentes.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

No es posible modificar en el corto plazo la infraestructura de la vivienda debido a que esto responde a políticas de orden económico en el país. Sin embargo, existe la posibilidad de intervenir las adecuaciones que se hacen en el interior de la vivienda que permiten un menor riesgo de accidentes domésticos (por ejemplo, restringir el acceso a elementos o situaciones peligrosas: cocina, albercas, cuchillos, etcétera) y que requieren la presencia del cuidador para la supervisión y cuidado compartido con actividades como cantar, jugar, dibujar, contar historias, leer y pasear con el niño o niña.

De igual manera, los antecedentes de accidentes se asocian a mayor edad de los niños y niñas. La exploración y la curiosidad que muestran ellos a partir del segundo año de vida son una característica que indica un adecuado desarrollo, pues permite la adquisición de mayores capacidades en motricidad y mayor autonomía.

No obstante, lo que parece determinante es el rol del cuidador frente a la supervisión y acompañamiento para evitar accidentes. En este sentido, es importante no dejar a los niños y niñas solos o a cargo de un niño menor de diez años.

Los cinco factores más frecuentes de accidentes según los estudios de caracterización son caídas, golpes con objetos pesados, heridas con objetos cortopunzantes, quemaduras y mordeduras de animales. Sobre estos factores, deberían concentrarse los esfuerzos de la intervención y de la prevención en los hogares de las familias.

En cuanto a los recursos que poseen las familias, se encuentra que, en general, los niños y niñas de la ciudad tienen recursos que promueven su desarrollo, como libros y juguetes. Los libros se asocian con un mayor nivel educativo en el cuidador principal, así como con la actividad de estudiar. No obstante, los libros por hogar son pocos: cerca de tres. Es relevante la promoción de la lectura en familia, ya que favorece capacidades comunicativas, cognitivas y sociales en los niños. De acuerdo con el reporte de algunos cuidadores principales, en el 15% de hogares, las niñas y niños carecen de juguetes. Esto es preocupante, pues un niño que no posee juguetes no tiene una adecuada potenciación de su desarrollo.

Respecto a los datos del indicador de calidad de las interacciones del desarrollo, los componentes del indicador que más pesan son los relacionados con recursos, por ejemplo, tipos de juguetes y número de libros. Sin embargo, tener más recursos no es un predictor de adecuado desarrollo infantil, sino el uso mediador que los cuidadores significativos hacen de estos en relación con las características del niño o niña. Es importante destacar la relación entre mayores expectativas sobre el desarrollo infantil con el hecho de que los padres y madres hagan juguetes caseros a sus hijos o hijas. Esto implica un juguete diseñado y desarrollado para estimular a un niño o niña en particular y muestra el compromiso emocional y cognitivo del cuidador con él o ella.

En los estudios presentados se encuentra un bajo reporte respecto a dejar a los niños solos o al cuidado de un niño menor de diez años, ya que los adultos cuidadores son conscientes de que esta práctica no es adecuada. Sin embargo, es importante resaltar que los niños son dejados solos con mayor ocurrencia cuando las familias poseen un escaso soporte social y tienen dificultades económicas en el hogar.

En la implementación de los programas de atención integral a la primera infancia, se requiere tener en cuenta que las madres solteras y las madres más jóvenes presentan indicadores más bajos en la calidad y variedad de las interacciones que promueven el desarrollo infantil. Investigaciones han mostrado que la conformación de redes de cuidado desde la acción familiar y comunitaria se convierte en amortiguadora de las tensiones normales de la vida, fortalece las capacidades de los

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

cuidadores y enriquece los contextos de interacción y las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas (Wachs, 2009).

En estos estudios, se evidencia que la madre sigue siendo la cuidadora principal que promueve la calidad de cuidado y el desarrollo infantil con alta frecuencia de interacciones como cantar, leer y jugar, entre otras actividades socioemocionales y cognitivas. Por su parte, se observa un creciente involucramiento del padre en estas mismas actividades, especialmente, en jugar y pasear con las hijas e hijos, que se afianza en la fase de seguimiento, aunque no alcanza los niveles de interacción significativa que tienen las madres. También, se reporta la presencia de cuidadores familiares alternativos como abuelas o tías que apoyan la crianza y que cumplen un papel importante como red de soporte familiar para favorecer el cuidado y desarrollo infantil.

Se encuentra que en las familias donde los padres están involucrados en, por lo menos, una actividad socioemocional, es más frecuente que lo hagan con las niñas que con los niños. A su vez, hay mayor porcentaje de padres que conviven con la madre e, igualmente, las madres poseen mayores expectativas sobre el desarrollo infantil de sus hijas e hijos. Por lo anterior, uno de los factores fundamentales a desarrollar en el trabajo con las familias tiene que ver con el rol y el involucramiento paterno en la crianza, así como la promoción de su compromiso emocional para potenciar el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia.

En la caracterización de *Ámbito Familiar*, se evidencia que las cuidadoras principales poseen mayores expectativas sobre el desarrollo infantil y promueven más prácticas que lo favorecen (cantar, leer, dibujar, entre otras) en los niños y niñas mayores de doce meses. Como ya se mencionó, esto puede deberse a que se tiene el imaginario de que la atención a los niños menores de un año se debe centrar en el cuidado físico más que en el potenciamiento del desarrollo. En ese sentido, se tendría que abordar de manera específica esta franja de edad con el objeto de intervenir las creencias y las prácticas de cuidado promotoras del desarrollo cognitivo y socioemocional de los bebés. Es decir, es necesario hacer conscientes a los adultos cuidadores de la importancia de hablarles, cantarles y jugarles a los bebés, y que entiendan que estos comprenden su realidad social y física a partir de la interacción intencionada y permanente con ellos. De tal forma, se pueden establecer estrategias de trabajo con las familias que potencien su capacidad educativa como un ejercicio reflexionado más que intuitivo.

En cuanto a las prácticas disciplinarias, los cuidadores principales siguen reportando la presencia de prácticas de castigo físico para establecer normas y límites, especialmente, a partir de los dos años y, predominantemente, en el rango de dos a tres años de edad. El tema de promoción del buen trato y prevención del maltrato sigue siendo una necesidad vigente en la intervención con las familias. De esta forma, es necesario que se presenten propuestas de intervención que cuestionen sistemas de creencias respecto a una disciplina coercitiva y que favorezcan prácticas disciplinarias sensibles, es decir, fundamentadas más en la empatía, el diálogo y la negociación y con un fuerte énfasis en la regulación emocional del adulto cuidador para que, de esta manera, acompañe al niño y la niña en el proceso de aprender a regular sus propias emociones.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Bornstein, M. H., Britto, P. R., Nonoyama-Tarumi, Y., Ota, Y., Petrovic, O., y Putnick, D. L. (2012). Child development in developing countries: Introduction and methods. *Child Development*, 83, 16-31.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En Richard M. Lerner (Ed.). *Handbook of child development*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, VII, (2), 201-207.
- Carrillo, S. (2003). *El rol del padre en el desarrollo social del niño*. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes.
- Danso, H., Hunsberger, B., y Pratt, M. (1997). The role of parental religious fundamentalism and right-wing authoritarianism in child rearing-goals and practices. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 496-511.
- Gorrita P., y Gorrita R. R. (2008). Diferentes factores de riesgo de accidentes en hogares de niños menores de cinco años. *Revista de Ciencias Médicas*. La Habana, 14 (3), 32-37.
- Mesa Intersectorial por la Primera Infancia (2012). *Garantía del Desarrollo Integral a la Primera Infancia*. Documento síntesis del documento técnico del programa. Bogotá D.C.: Documento Inédito.
- Myers-Walls, J. A., Myers-Bowman, K. S., & Posada, G. (2005). Parenting practices worldwide. In B. Ingoldsby & S. Smith (Eds.), *Families in Global and Multicultural Perspective*. Newbury Park: Sage. 147-167.
- Ochoa, J. P. (2013). *Documento Estrategia de Ampliación de Cobertura en Educación Inicial en Bogotá*. Bogotá D.C.: Secretaria Distrital de Integración Social.
- Okagaki, L., & Luster, T. (2005). Research on Parental Socialization of Child Outcomes: Current Controversies and Future Directions. En L. Okagaki, & T. Luster (Eds.), *Parenting: An ecological perspective*. New York: Erlbaum. (2), 394-418.
- Puyana, Y. V. (2003). Capítulo 2: Cambios y permanencias en la paternidad y la maternidad. En: *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias*. Bogotá D.C.: Almudena Editores.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of Development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). Nurturing relationships. From neurons to neighborhoods. *The Science of Early Childhood Development*. National Research Council, Institute of Medicine. Washington, D.C.: National Academic Press. 225-266.
- Solís-Cámara, R., P y Díaz R., M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, 161-176.
- Wachs, T. D. (2009). La naturaleza y las consecuencias del estrés sobre las familias que viven en países con bajos ingresos. En T. Moreno (Ed.). *El estrés familiar: protegiendo el bienestar de los niños pequeños*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Capítulo

4



Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

“

Mediación como sistema y proceso intencional que prioriza las interacciones entre el niño y la niña, las herramientas de la cultura, las experiencias y el pensamiento de quienes lo rodean en el medio socio-cultural-histórico y educativo particular; brindando sentidos y finalidades para que reorganice, reinterprete, se apropie y enriquezca su ser en los aspectos: afectivo, comunicativo, cognitivo, corporal y social.

”

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

4. Conferencia central

El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia

Autor

María Elizabeth Ivaldi Rocha¹

Resumen

En el presente trabajo, se analizan algunos conceptos polisémicos relacionados con la educación en la primera infancia y las características de la mediación educativa en las edades tempranas. Se establecen algunos principios generales que las personas adultas deben tener presentes al interactuar con niñas y niños pequeños en los nuevos escenarios del siglo XXI. Se señalan una serie de evidencias que confirman la identidad pedagógica de la educación inicial y se aportan algunas ideas-fuerza para orientar las intervenciones de las personas adultas en las mediaciones establecidas entre educadores y educandos. Se analiza, entre otras cuestiones, el lugar que deben ocupar los recursos didácticos en las mediaciones pedagógicas.

Palabras clave

Educación para la primera infancia, adultos, educador, mediación educativa, interacciones pedagógicas

Introducción

Todos los roles se aprenden y se representan en un escenario social y en un contexto histórico determinado. Con el término *rol* hacemos referencia a las pautas de conducta que se esperan de las personas que ocupan un *status*, entendido como la posición en relación con otras posiciones. En todas las sociedades, la edad de las personas implica el desempeño o representación de diferentes roles.

En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con la transmisión y reconstrucción de la cultura, que se desarrollan en los primeros años de vida, se ponen en juego dos tipos de roles: el de las personas adultas, *enseñantes*, y el de los niños y niñas, *aprendices*.

Entendemos por *aprendizaje* el proceso mediante el cual las personas incorporan nuevos conocimientos, valores y habilidades propios de la cultura y la sociedad en que viven. Dichos aprendizajes son producto de la *educación* que otros individuos de la sociedad han planificado y organizado para ellos o de las *enseñanzas* que surgen a partir de un contacto menos planificado con las personas con las que se relacionan.

¹ Maestra especialista en Educación Inicial, Directora del Instituto de Formación en Servicio-Consejo de Educación Inicial y Primaria, Presidente de OMEP Uruguay, chabemail@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Aplicamos el término cultura en su sentido más amplio, es decir, como todo aquello que le “asigna identidad a nuestra vida individual pero también a nuestra vida colectiva”, que se conforma por “el entramado de nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestros sueños, nuestras formas de relación y comunicación, nuestra creatividad y la expresión de nuestro ser y estar en el mundo”. (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2010, p.9).

Conceptualizaciones previas

En el momento actual, persisten algunas tensiones que requieren una toma de posición frente a determinadas ideas, entre ellas, el concepto de primera infancia y la relación que existe entre *educar* y *asistir* a los niños pequeños. Según lo expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco,

Existe una convención cada vez más admitida de que la primera infancia comprende el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. La etapa prenatal, también se incluye a menudo... debido a la importancia que tiene para la salud de la madre y del niño... El término atención engloba, por regla general, los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y socio afectivo... En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos. A este respecto cabe decir que las dos forman parte de un todo, ya que son necesarias para propiciar el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje globales (Unesco, 2007 p.15).

A pesar de estos avances conceptuales, la realidad latinoamericana evidencia la existencia de visiones que le otorgan una mayor importancia a los años anteriores inmediatos al ingreso a la escuela primaria y que separan el cuidado de la educación.

Los acuerdos explicitados por Unesco y la situación por la que atraviesa la infancia latinoamericana nos interpelan al respecto y nos exigen tomar posición por el concepto Atención y Educación en la Primera Infancia, AEPI, concebidas la atención y educación de la primera infancia como acciones inseparables.

Los nuevos escenarios del siglo XXI

Resulta necesario tener presente que el concepto de niño y niña es una construcción histórica con alta participación del mundo adulto. Durante el siglo XX, se produjeron importantes avances históricos relacionados con el reconocimiento de la infancia como grupo social con características y necesidades propias. Dichos avances fueron registrados en diversos documentos, entre ellos, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

A mediados del siglo XX, en el contexto de aprobación y proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Jean Piaget fue invitado por el Director General de la Unesco a escribir sobre el derecho a la educación, debido a la gran influencia que su teoría estaba ejerciendo en el mundo educativo. Entre otras cosas, Piaget (1951) consideró que

La proclamación de un derecho a la educación implica, si se tiene la voluntad de darle un significado que sobrepase el nivel de las declaraciones verbales, la utilización de los conocimientos psicológicos y sociológicos que tenemos de las leyes del desarrollo mental y la elaboración de métodos y técnicas

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

ajustadas a los innumerables datos que esos estudios proporcionan al educador... Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es asumir una responsabilidad mucho más pesada que asegurar a cada uno la posesión de la lectura, de la escritura y del cálculo; es garantizar propiamente a todo niño el entero desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos, así como de los valores morales correspondientes al ejercicio de esas funciones... En consecuencia, es sobre todo asumir la obligación –teniendo en cuenta la constitución y las aptitudes que distinguen a cada individuo– de no destruir ni malbaratar las posibilidades que encierra y de las que la sociedad es la primera en beneficiarse, en lugar de dejar que se pierdan importantes fracciones o que se ahoguen otras (p.11).

Hacia 1980, Franco Frabboni (1986) reivindicó la mayoría de edad para la educación inicial

En el plano institucional, porque se ha liberado de los antiguos lazos privado-asistenciales, transformándose en un servicio socioeducativo público y formativo (...), en el plano pedagógico, porque su arquitectura educativa (procesos de socialización, contenidos cognitivos, estrategias y mecanismos didácticos) se ha liberado de la tutoría de la escuela elemental, que desde siempre, la había llevado de la mano por las escaleras de la educación (p.15).

Estas ideas se fueron consolidando en escenarios sociales de complejidad creciente, característicos de fines del siglo XX y principios del siglo XXI: cambios en el interior de las familias, crisis del capitalismo, globalización, desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, etcétera. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué implica para las personas adultas, en el contexto actual, atender y educar a las nuevas generaciones?

Acerca de la mediación educativa

La mediación es un hecho culturalmente natural, motor de los procesos sociales. Cada generación adquiere el compromiso de socializar y culturizar a la generación siguiente preparándola para enfrentar los retos de la sociedad futura. La aproximación de los niños y niñas pequeños al conocimiento está mediada por significaciones compartidas construidas en su contexto de pertenencia. Un ejemplo de ello se hace visible en el proceso de adquisición de la lengua materna. Durante sus dos primeros años de vida, los bebés comparten construcciones fonéticas y gestos que solamente cobran sentido para los miembros de su entorno afectivo más cercano. Familias y comunidades poseen la ilusión del aprendizaje espontáneo. Esto sucede porque, generalmente, la mediación resulta invisible tanto para los mediadores como para los sujetos mediados. Sin embargo, siempre está presente en los procesos de construcción de significados y sentidos compartidos, algo que sucede con mucha intensidad en las familias y en las comunidades. La mediación producida por la tecnología y los medios de comunicación posee similares características, con la salvedad de que quien resulta mediado lo hace desde una actitud generalmente pasiva.

En las instituciones educativas, la mediación es un acto visible depositado en los roles de docente y alumno con el propósito de cumplir ciertas finalidades y determinados objetivos, que se evalúan. Las instituciones educativas, dedicadas a la mediación pedagógica, fueron creadas culturalmente con el propósito de activar, de una manera intencional, en los seres humanos, la reestructuración y adquisición de nuevas conductas y conocimientos.

Diferentes tipos de mediación se encuentran presentes en la sociedad contemporánea y se distinguen por sus motivaciones, objetivos y consecuencias. Los procesos de mediación conforman

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

una trama social y cultural compleja que se estructura a partir de diversas interacciones. Es así que la mediación educativa se encuentra atravesada por múltiples intermediaciones que tienen propósitos diferentes, más o menos definidos y más o menos pertinentes. Niños y niñas transitan por diversas acciones mediadoras.

En lo referido a la mediación que se implementa desde las instituciones educativas, algunas apuntan al aprendizaje por comprensión y otras a la apropiación de un modelo. La primera de las concepciones se basa en la imagen del niño o niña como un aprendiz activo que interactúa durante la mediación y genera nuevas interacciones que influyen en niños, niñas y personas adultas. La segunda se basa en una imagen del niño que recibe los conocimientos con una actitud pasiva.

Cuando la mediación se implementa solamente desde las personas adultas hacia los niños, aumenta el riesgo de generar propuestas de enseñanza adultocéntricas y autoritarias, alejadas del respeto, la consideración y la escucha al niño. Durante la primera infancia, es importante que las mediaciones apunten al desarrollo de la autonomía progresiva. Para ello, más que transmitir conocimientos de una manera repetitiva y automática, deben favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Para hacerlo posible, los educadores deben concebir la mediación como un acto personalizado y creativo entendiendo que lo que el niño o niña tiene que aprender es importante, pero el porqué y el cómo lo aprende resultan más importantes aún. El proceso de mediación educativa posee una gran potencialidad porque cada mediación oficia como el punto de partida para otras y no es posible comprender el efecto total que tendrá una acción mediadora sobre el sujeto mediado.

El papel de la educación consiste en propiciar significaciones que permitan una relación intercultural positiva, o sea una apropiación dotada de sentido y significado, en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece (Cole, 1989, p.88).

Principios que deben sustentar las mediaciones educativas

En medio de la incertidumbre e intentando encontrar algunas respuestas para las interrogantes que surgen en el contexto actual, consideramos que atender y educar a la primera infancia implica, entre otras cosas:

- Comprender que la educación de las nuevas generaciones es un hecho político que requiere de un contrato que se sustente en los compromisos asumidos por todos los actores. “Los niños constituyen el potencial esencial de un país; no sólo por su valor intrínseco, sino también porque la fortaleza y oportunidades de un país, dependen, en gran medida, de la forma cómo su población se desarrolla y llega a su vida adulta” (Cerutti, 1996, p.105).
- Adherir a un enfoque ético y humanista de la educación, respetuoso del ambiente humano y natural y de la diversidad de tradiciones y culturas, siguiendo a Delors (1997), resulta imprescindible considerar a cada niño o niña como “un ser único, un sujeto de derechos desde su nacimiento, con iniciativa para actuar y conocer acerca del mundo que lo rodea en relación con otras personas y con los objetos, en ambientes que le brinden confianza y seguridad” (Uruguay Crece Contigo, UCC, Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia, CCEPI, 2015).
- Atender la diversidad que se encuentra presente en los grupos humanos. La heterogeneidad de la población exige diversificar las estrategias de enseñanza para que resulten adecuadas a cada entorno.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Todo trabajo educativo es un trabajo situado. Debe atender las necesidades de desarrollo de seres concretos, miembros de un grupo humano determinado, en un lugar geográfico y ecológico sin igual, en un momento histórico preciso, en un ámbito político, social, cultural, lingüístico con características que le son propias. (Soler, 2003, p.11)

- Confrontar la imagen histórica y socialmente construida acerca del niño o niña ideal con el ser humano real que tenemos frente a nosotros.

El maestro... debe incorporar a su actitud... el conocimiento concreto, casi subliminal de que el niño es lo que es y no lo que deseáramos que fuera, superando así, con un alerta continuo, nuestro propio problema de deseabilidad y posibilidad: el niño es lo que ha podido ser, según sus circunstancias y potencialidades y no más ni tampoco menos. (De Mello, 2008, p.2)

- Generar una corriente de trabajo colaborativo que involucre a toda la sociedad en su función de educadora. Es necesario pensar e implementar la atención y educación de la primera infancia como un sistema de relaciones compuesto por niños y niñas, educadores, familias, y comunidad. Elina Dabas (2005) plantea dos requisitos para la generación de redes sociales. Por un lado, el establecimiento de una red vincular con múltiples relaciones. Por otro lado, el establecimiento de una red nocional, es decir, cuando las palabras y los conceptos adquieren igual significado para ambas partes. Nuestra tarea como educadores consiste en hacer visibles estas redes sociales preexistentes.
- Comprender que la realidad del siglo XXI, en relación con la primera infancia, demanda del mundo adulto la revisión y readecuación de los roles y las funciones tradicionales. Por muchos años primó entre nosotros la concepción de socialización sucesiva, que ocurría en dos tiempos. Primero, en el grupo primario o familiar; y luego, en el grupo secundario, es decir, la institución. Los niños que concurren a instituciones educativas desde muy pequeños se inscriben en otro proceso denominado socialización simultánea, ya que tanto el medio familiar como el institucional brindan un sistema de relaciones cotidianas actuando al mismo tiempo. (Moreau de Linares, 1993, p.58)
- Superar la ilusión de la educación espontánea comprendiendo que las relaciones humanas, especialmente cuando suceden entre niños y niñas y personas adultas encierran en sí mismas una acción educativa. La relación generacional visiblemente asimétrica en estos casos exige que las personas adultas sean conscientes y que reflexionen y doten de intencionalidad sus intervenciones en entornos que a los niños y niñas se les presenten desafiantes, afectivos y seguros.

Las mediaciones educativas en educación inicial

La edad preescolar presenta características y posibilidades de intervención propias, que justifican tomarla como objeto de estudio especial... El niño, para poder desarrollarse integralmente, debe encontrar un ambiente:

- a) que le brinde experiencias relacionales emocionalmente significativas,
- b) que facilite los procesos de integración de estas experiencias en una identidad personal y social que sea a la vez cohesiva y abierta al cambio; y
- c) que estimule los procesos de simbolización de estas experiencias, dando así pie para el avance en el desarrollo de los procesos de lenguaje y pensamiento (Cerutti, 1996, p.106).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Para fortalecer la identidad de las interacciones pedagógicas que caracterizan la educación inicial, es necesario considerar que los aprendizajes en los niños y niñas pequeños no se producen por la transmisión de conocimientos ni por la simple exposición a los estímulos con la consiguiente exploración sensorio-motriz espontánea. Resulta imprescindible generar experiencias de aprendizaje mediado basadas en la interacción niño o niña-educador.

Desde el punto de vista del docente, la mediación educativa requiere:

- Intencionalidad pedagógica. Para ello, ha de ser planificada como una situación didáctica que parta de situaciones que viven los niños en su medio y en sus juegos, y que presente variables que exijan cambios en las estrategias de conducta para resolverlas. El medio natural no es por sí mismo didáctico; es el docente quien tiene que reconocer las posibilidades de una situación natural para engendrar problemas que requieran diferentes técnicas o medios de resolución e intervenir proponiendo esos problemas intencionalmente para propiciar el proceso de búsqueda y encuentro de nuevas estrategias (Gadino, 1999).
- Una postura abierta y flexible, que promueva y facilite la participación y el intercambio de ideas entre niños y niñas. Los docentes deben desarrollar su capacidad de escucha y dominar el *arte de preguntar* demostrando disposición y habilidad para crear ambientes de aprendizaje desafiantes, lúdicos, seguros y afectivos.
- Una actitud abierta hacia la reflexión, la investigación y el trabajo colaborativo entre docentes, familias y comunidad.
- La consideración de cada niño y niña como un ser único y diferente, lo que implica la personalización de las intervenciones y la creación de aulas diversificadas. Es importante que, en el marco de atención a la diversidad, el educador posea altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas
- El diseño de situaciones de enseñanza que apunten al desarrollo de competencias y a la apropiación de contenidos programáticos en un momento histórico y en un contexto inserto en una sociedad concreta.

Desde el punto de vista de los niños y niñas, la mediación educativa requiere:

- Su adhesión a la tarea por entusiasmo, gratificación y placer, con implicación activa que demande la acción real del niño o niña.
- El desarrollo de experiencias de aprendizaje autodirigidas en respuesta a sus procesos personales, su etapa evolutiva y sus intereses.
- El planteamiento de situaciones de aprendizaje que les resulten difíciles y accesibles al mismo tiempo, que les permitan apoyarse en lo que ya saben para experimentar, investigar y aprender con posibilidades de que sus nuevos conocimientos trasciendan a otros contextos.
- El desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas y relevantes que guarden relación con sus gustos, intereses y necesidades y que les permitan establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. Los niños y niñas deben tener posibilidades de confrontar sus ideas con las de otros, o las suyas propias, luego de que haya transcurrido un período de tiempo para la observación, la investigación, el análisis y la reflexión.
- La elaboración de propuestas de enseñanza que incorporen los aportes valiosos de su cultura de pertenencia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

En relación con la planificación docente, es importante considerar que las propuestas de enseñanza globalizadas y basadas en la integración de los contenidos resultan las más adecuadas para potenciar los aprendizajes en esta etapa. Nos referimos a los centros de interés, los núcleos generadores, las redes o mapeos, la investigación del medio y los proyectos de trabajo.

La organización y utilización de los recursos didácticos en la mediación educativa merecen una mención especial, ya que en ocasiones tienen implícito un determinado tipo de mediación que no siempre coincide con los principios antes detallados.

Es importante tener presente que los recursos didácticos deben:

- Ayudar al docente a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje acordes con las necesidades específicas del grupo de niños y niñas que tiene a su cargo.
- Estar al servicio de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje.
- Dejar libre al docente la responsabilidad de su uso creativo.

No deben:

- Sustituir la actividad constructiva del docente ni la de los alumnos en la adquisición de los aprendizajes.
- Cumplir una función de guía directiva.
- Suplantar la dimensión estratégica y creativa de los docentes.

Los materiales impresos, especialmente los libros de ejercicios gráficos destinados a los niños, que elaboran diferentes editoriales, merecen una reflexión especial.

Parecería que el hecho de haber sido editados oficia como un pasaporte frente a los educadores y habilita por sí mismo su aplicación en el aula. Si bien es cierto que las editoriales trabajan con el asesoramiento de respetables profesionales, es imposible que conozcan los intereses, los ritmos y las necesidades de cada grupo en particular. Eso es potestad absoluta del educador que está al frente del aula, lo que fundamenta la necesidad de que realice una mediación contextualizada de los materiales impresos que, eventualmente, ofrece a su grupo.

Conclusión

Es necesario tener presente que en toda mediación educativa se plantea la existencia de dos tipos de relaciones: una de corte lógico-epistemológico, que ocurre entre el niño y el objeto de conocimiento, y otra de corte socio afectivo, que se da entre el maestro y el aprendiz.

La dimensión socio afectiva del aprendizaje resulta fundamental en esta etapa.

Un soporte afectivo y un sostén seguro promueven el desarrollo creciente de la autonomía para actuar, sentir y pensar... Las personas adultas tienen la responsabilidad de propiciar ambientes humanos en los cuales participar, integrarse y colaborar resulte interesante y gratificante para todos, donde niños y niñas sientan que sus esfuerzos y logros se valoran. Se trata de generar ambientes estimulantes, en los cuales los aprendizajes tengan sentido y las actividades resulten gratificantes, entretenidas y lúdicas (UCC-CCEPI, 2015).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Cerutti, A., Delors, J., Al Mufti I., Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Germek, B. et al. (1996) *Cuidando el potencial del futuro* -GIEP- Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales- Dpto de Psicología Médica - Fac. de Medicina- UDELAR- Unicef- Montevideo
- Dabas, E. (1999). *Redes sociales familias y escuelas* Barcelona: Ed Paidós Ibérica
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro* -Unesco- México
- De Mello, C. (2008). *Los otros métodos educativos que Primaria descarta*. Ponencia Colegio CENI- Congreso Colegio CRANDON- Montevideo
- Frabboni, F. (1986) *La educación del niño de 0 a 6 años*. Ed Cincel-Kapelusz- Italia.
- Gadino, Al. (1999). *Matemática Inicial*. Montevideo: Ed Aula
- Ivaldi, E. (2009). *Gestión del aula*. Montevideo: Ed Aula.
- Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *Revista SUMMA Psicológica UST*, (5) (2)
- Moreau de Linares, L. (1993). *El Jardín Maternal: entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Ed Paidós
- Naciones Unidas, Asamblea General** (1989). *Convención sobre los derechos del niño*
- Naciones Unidas, Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- OEI (2010). *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas educativas 2021*
- Piaget, J. (1951). *El Derecho a la Educación*. (Le droit à l'éducation dans le monde actuel) UNESCO, Colección, Droits de l'homme, N° 1.
- Soler Roca, M. (2003). *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*. Edición de AELAC y Fondo Editorial Queduca- Montevideo
- UCC-CCEPI- Programa Uruguay Crece Contigo- Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia (2015). *Marco Curricular para niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* Presidencia de la República Uruguay (en proceso de edición)
- Unesco (2007). *Bases sólidas- Atención y Educación de la primera infancia- Informe de seguimiento e la Educación Para Todos en el Mundo*. Bélgica.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La importancia de la sensibilidad del cuidado en la educación inicial¹

Autor

Fernando Salinas-Quiroz²

Resumen

La calidad del cuidado es una variable determinante en el desarrollo infantil temprano, y las interacciones Cuidador Secundario Profesional, CSP-infante, constituyen su núcleo. El propósito de esta investigación fue caracterizar la sensibilidad de las CSP con el apoyo *Q-Sort* del Comportamiento Materno –QSCM– (MBQS por sus siglas en inglés) y las siete escalas propuestas por Posada, Waters, Crowell y Lay (1995). Participaron 34 díadas CSP-infante, reclutadas en Centros de Educación Inicial del Instituto Mexicano del Seguro Social. La sensibilidad de las CSP fue evaluada con una adaptación del QSCM (QSCCSP). En las medias de las CSP, se encontraron diferencias con los promedios de las escalas, lo que refleja particularidades entre las características de la sensibilidad materna y los rasgos de las CSP estudiadas.

Palabras clave

Teoría del apego, sensibilidad, desarrollo infantil temprano, calidad educativa, QSCM

Introducción

Cada día más mujeres se incorporan a la fuerza laboral por medio tiempo o tiempo completo, por lo que la norma en muchas sociedades es que los *infantes*³ ingresen a *Centros de Educación Inicial*,

¹ Este manuscrito se deriva de la investigación denominada “Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2014. Proyecto realizado entre agosto de 2012 y diciembre de 2014. Financiación aprobada por el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, UNAM. Acta CPMD/176/2012 del 19 de junio de 2012.

² Doctor en Psicología, UNAM. Profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: fsalinas@upn.mx

³ Utilizo el término *infante* por su carácter inclusivo y neutro en cuanto a género se refiere, además de que abarca a la población estudiada: niñas y niños de entre uno y tres años de edad.

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

CEI,⁴ antes de su primer año de vida (Neuman, 2001). Pese a que las políticas, prácticas y provisión de Educación Inicial, EI, varían en cada país, en todas las sociedades postindustriales, la mayoría de los infantes experimenta alguna forma de educación grupal (Brooker, 2008). A nivel mundial, en la última década, el número de infantes que asisten a CEI aumentó cerca de un 40% (Unesco, 2012). Históricamente, en México el cuidado infantil en CEI fue ofertado, casi exclusivamente, por establecimientos cuyos servicios estaban dirigidos a familias procedentes de las clases media y alta. Ya que las madres eran consideradas como las únicas responsables del cuidado infantil, este no era concebido como un servicio en sí mismo (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2007).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2012), en ese año había en México un total de 10 528 322 infantes menores de cinco de años edad. En el segundo trimestre de 2012 en México, el INEGI reportó una tasa del 44,1% de participación financiera en mujeres mayores de quince años con al menos un hijo vivo: casi siete de cada diez mujeres trabajaban o estaban buscando trabajo (INEGI-STPS, 2012). Estudios recientes han documentado que el hecho de que los padres de familia en condiciones de alto estrés psicosocial cuenten con la opción de cuidados alternativos en CEI para sus hijas e hijos puede mejorar la calidad del vínculo entre ambos a partir de la vivencia de mayor apoyo (Green, Ferrer & McAllister, 2007; Santelices & Olhaberry, 2009).

El incendio del CEI “ABC” en 2009 y la muerte de 49 infantes puso el tema de la atención a la primera infancia en la agenda pública y resultó en la creación y promulgación de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil en octubre de 2011 (Myers, Martínez, Delgado, Fernández & Martínez, 2013). Como parte de los cambios ocurridos, a finales de 2010, la coordinación de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS, realizó encuestas de satisfacción a los usuarios de sus servicios. A pesar de que dichas evaluaciones son favorables y útiles, no se han evaluado las características personales de las Cuidadoras Secundarias Profesionales, CSP.⁵

La calidad del cuidado es una variable determinante en el desarrollo de los infantes, y las interacciones CSP-infante constituyen el núcleo del proceso de calidad (Cárcamo, Vermeer, van der Veer & van Ijzendoorn, 2014). La teoría del apego resulta un excelente marco de referencia para estudiar las características de las CSP, su vinculación con los infantes y si ofrecen un servicio de calidad, pues posibilita evaluar tanto los aspectos físicos como los psicológicos del ambiente de cuidado (Carbonell, Posada, Plata & Méndez, 2005): se trata de un enfoque diádico-interactivo que estudia tanto a los infantes, como a las CSP.

Ainsworth (1967) subrayó que los vínculos que los infantes construyen con otros cuidadores distintos a la madre tienen características particulares que deben ser estudiadas y Bowlby (1988)

⁴ En México, los CEI son popularmente denominados y conocidos como *guarderías* o *estancias infantiles*, resultado una visión asistencialista centrada en el adulto, en la cual se conceptualiza el servicio de dichos establecimientos como una prestación laboral de la madre, donde “guardan” a sus hijos o ahí se “están”. Ya que los infantes tienen el derecho a recibir cuidado y atención educativa de calidad, independientemente de los derechos laborales de sus padres o tutores, “Centros de Educación Inicial” resulta un término más adecuado.

⁵ Propongo utilizar el término “Cuidador Secundario Profesional, CSP,” para referirnos al personal dentro de las salas de los CEI que cuida a los infantes y funge como agente educativo. Esta denominación incluye tanto al educador titular del grupo como a su(s) asistente(s) dentro de la sala. La idea de cuidador remite a prestar atención, velar por algo o por alguien y se asocia con un estado de responsabilidad. Cuidar es un trabajo porque implica un desgaste de energía, así como una inversión emocional y de tiempo valiosa por parte del que cuida; además, implica una relación social (interpersonal) donde intervienen varios actores y trasciende el espacio de la vida privada.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

explícitamente reconoció que el cuidado de los infantes no es un trabajo para una sola persona. Sin embargo, la investigación se ha enfocado en los vínculos afectivos madre-hijo (Salinas-Quiroz, et al., en prensa).

Sensibilidad

Mary Ainsworth (1973) planteó el constructo de *sensibilidad materna* para referirse a la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del infante, interpretarlas correctamente y responder pronta y apropiadamente. Un cuidador sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales del infante y es capaz de ver las cosas desde su punto de vista. Así mismo, sincroniza las actividades propias con las del infante, negocia ante conflictos y se ajusta a sus estados emocionales, momento evolutivo y particularidades (Salinas-Quiroz et al., en prensa). A pesar de que la sensibilidad se enmarca en climas emocionales positivos, no es sinónimo de calidez o amor, pues es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos interlocutores cooperan a nivel emocional y conductual (Carbonell, 2011). Las respuestas recurrentemente inconsistentes a las demandas y señales comunicativas del infante, lo llevan a sentir que el mundo es impredecible, que no tiene control sobre este y por lo tanto, no se le favorece un sentimiento de eficacia (Carbonell, 2011).

En el contexto de CEI, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura infante-CSP, la sensibilidad de estos es fundamental. Los infantes y las CSP pueden construir vínculos de apego que pueden medirse con herramientas estandarizadas (e.g. Barnas & Cummings, 1997). La capacidad de las CSP para dar seguimiento individual a los infantes y al grupo en general, así como las percepciones que la cuidadora tiene sobre el niño o niña (Howes & Spieker, 2008), aunadas a la continuidad del cuidado (Owen, Klausli, Mata-Otero & Caughy, 2008) son factores que influyen en la construcción de vínculos CSP-infantes.

Los CSP sensibles que crean climas positivos tienden a conocer mejor las necesidades académicas de cada infante en lo individual (Helmke & Schrader, 1988). Existe una visión ampliamente aceptada respecto a que los efectos de la EI provienen de la calidad de la interacción infante-CSP (véase Salinas-Quiroz, et al., en prensa). Pianta (1994) encontró una mayor tolerancia a la frustración, así como una calidad significativamente superior en las relaciones con pares en infantes que mantenían interacciones positivas con sus CSP al compararlos con aquellos que tenían relaciones disfuncionales y caracterizadas por el conflicto. Otros estudios han encontrado que la calidad de la relación infante-CSP predice mejores niveles de competencia social y disminuye problemas conductuales (Salinas-Quiroz et al., en prensa).

Medición de la sensibilidad

La evaluación de la sensibilidad del cuidador ha consistido mayormente en observaciones estructuradas y no estructuradas en contextos naturales y de laboratorio por períodos cortos (Salinas-Quiroz & Posada, 2015). El Q-Sort del Comportamiento Materno, QSCM fue diseñado por Pederson y Moran (1995) a partir de descripciones teóricas y empíricas que toman en cuenta el constructo de sensibilidad planteado por Ainsworth (Ainsworth, 1973; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). El QSCM consta de 90 reactivos evaluados por expertos en la teoría del apego y con experiencia en la observación de la interacción mamá-bebé, quienes utilizaron los 90 reactivos para describir a un cuidador prototípicamente sensible al interactuar en el hogar con su hija o hijo de doce meses de edad (Pederson et al., 1990). Los reactivos describen un amplio rango de conductas del cuidador en el contexto natural de cuidado tales como sus prácticas de crianza,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

interacciones durante la alimentación, organización del ambiente en función de las necesidades del infante y sensibilidad a su estado de ánimo. Específicamente, describen la habilidad del cuidador para reconocer y detectar las señales comunicativas del infante de manera pronta, oportuna y de acuerdo con sus necesidades (Carbonell, Plata & Alzate, 2006).

El QSCM solicita que dos evaluadores, de manera independiente, clasifiquen los 90 reactivos en nueve categorías para buscar caracterizar y describir el comportamiento del cuidador evaluado. Los reactivos más característicos deben ubicarse en los lugares más altos (categorías 7-9), y los menos característicos en las posiciones más bajas (categorías 1-3). Los que no caracterizan al cuidador o no se observaron se clasifican en el centro de la distribución (categorías 4-6). Después de ajustar el número de reactivos en cada categoría, la distribución final debe ser de 10 en cada una de las nueve categorías, y el puntaje de cada reactivo corresponde al número de la pila en que se ubicó. Una vez que cada evaluador finaliza su ordenamiento, se le pide que negocie con su pareja de observación aquellos reactivos con una diferencia en la categorización ≤ 3 puntos. Tras discutir y modificar los desacuerdos, tanto el individual como el negociado, se procesan en un *software* para establecer la confiabilidad interobservadores y proveer el puntaje de sensibilidad del cuidador. Esto es posible gracias a la correlación de la descripción de cada cuidador evaluado con el criterio teórico de un cuidador prototípicamente sensible (para una revisión exhaustiva del método Q, véase Salinas & Posada, 2015).

Para la presente investigación, se revisaron las traducciones al castellano de Posada y equipo (1999, 2002) y de Juárez-Hernández (2004). A partir de ellas, se hizo una adaptación para CSP (QSCCSP, Salinas-Quiroz, 2014), en la cual el lenguaje se ajustó al contexto mexicano y el tipo de cuidador (madre) se transformó al de este estudio (CSP). Para esta adaptación, se realizó una validación por jueces.

Posada, Waters, Crowell y Lay (1995) construyeron siete escalas con base en criterios teóricos que han sido utilizadas en diversas investigaciones con madres en el medio latinoamericano. La primera escala, *Respuesta sensible* ($n = 12$), hace alusión justamente a la contestación del cuidador ante las comunicaciones y señales del infante (e.g. Reactivo 2: “No se da cuenta o es insensible a las señales de ansiedad del bebé”). La segunda, *Accesibilidad* ($n = 9$), se refiere a la habilidad del cuidador para tener en cuenta al infante a pesar de que compita con otras demandas (e.g. Reactivo 10: “Saluda al bebé cuando entra a la sala”). La tercera escala, *Aceptación del infante* ($n = 6$), se ve reflejada en el tono emocional positivo del cuidador en sus interacciones con el infante (e.g. Reactivo 13: “Se irrita con las demandas del bebé”). Por su parte, la cuarta escala, *Interferencia* ($n = 3$), describe la incapacidad del cuidador para cooperar con el comportamiento que presenta el infante (e.g. Reactivo 59: “Ruda o intrusa en la interacción con el bebé”). La quinta escala, *Activación* ($n = 8$), indica la participación del cuidador en su interacción con el infante (e.g. Reactivo 34: “Busca interacciones frente a frente”). La sexta escala, *Crea un ambiente interesante* ($n = 5$), se refiere al comportamiento materno relacionado con la organización de un ambiente estimulante y apropiado para el infante (e.g. Reactivo 18: “Organiza el ambiente considerando las necesidades del bebé y las suyas también”). Finalmente, la escala *Preocupación por la apariencia física* ($n = 3$), hace referencia al comportamiento del cuidador que indica el interés en que el infante mantenga una buena presencia física (e.g. Reactivo 50: “Algunas veces interfiere con una actividad apropiada del bebé si es posible que se bata o ensucie”). En cuanto a la confiabilidad de las subescalas, Posada y colaboradores reportaron una consistencia interna de $\alpha = 0,92$ para *Respuesta sensible*; para *Accesibilidad*, de $\alpha = 0,88$; para *Aceptación del infante*, de $\alpha = 0,83$; para *Interferencia*, de $\alpha = 0,76$;

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

para *Activa-animada*, de $\alpha = 0,89$; para *Crea un ambiente interesante*, de $\alpha = 0,80$, y para *Preocupación por apariencia física*, obtuvo una confiabilidad de $\alpha = 0,73$ (Posada et al., 2002).

Se advierte la necesidad de caracterizar las relaciones infante-CSP, pues se sabe que los infantes establecen vínculos de apego con más de una figura y forman jerarquías. La vinculación infante-CSP es distinta a la relación con la madre, puesto que este vínculo se forma en un contexto diferente. Sin embargo, la sensibilidad de las CSP comparte ciertos rasgos con la sensibilidad materna, motivo por el cual se propone caracterizarla para posteriormente explorar sus similitudes y diferencias.

Participantes

Se contó con la colaboración voluntaria, anónima, confidencial e informada de díadas CSP-infante de cuatro CEI (guarderías de prestación indirecta del IMSS) de la Ciudad de México. En el caso de las CSP, fue requisito que hubieran estudiado para asistente educativa o puericulturista o que tuvieran experiencia en CEI. En caso de los infantes, fueron requisitos de inclusión tener de 18 a 36 meses de edad y estar sanos según reportes de los servicios del CEI (salud, vacunación, higiene, nutrición, peso, talla, psicología y trabajo social).

La muestra final estuvo conformada por 34 díadas CSP-infante. La edad de las cuidadoras fluctuó entre los 18 y 42 años ($M = 29,26$, $DE = 6,30$ años). De ellas, 50% son solteras (17); 32,4%, casadas (11), y 17,6% viven en unión libre (6). Respecto a su nivel educativo, el 70,6% (24) son asistentes educativas; el 20,6% (7), puericulturistas, y el 8,8% (3) cuenta con alguna carrera adicional a las mencionadas. Todas cuentan con una experiencia profesional de un mes a veinte años ($M = 5,62$, $DE = 5,07$ años). Los infantes de la muestra fueron 17 mujeres (50%) y 17 varones (50%), con edades de 20 a 36 meses ($M = 27,94$, $DE = 5,49$ meses). Los miembros de la díada tenían de uno a treinta meses de conocerse ($M = 9,71$, $DE = 8,13$ meses).

Procedimiento

La aplicación del QSCM se realizó en cuatro CEI del IMSS en la Ciudad de México. El equipo de observadores cumplió con los requisitos de confiabilidad para ser certificado al obtener puntajes de ≥ 80 en los videos de entrenamiento. Al comenzar el trabajo de campo, fueron entregados y firmados los consentimientos informados correspondientes tanto a las CSP como a padres de familia. Un par de observadores evaluó la sensibilidad de las CSP en dos momentos distintos (una visita de hora y media, el miércoles a la hora del desayuno y otra de misma duración el jueves en la sala).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar del QSCSP

	Rango	N	Media CSP	DE	Promedio escala (Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995)
Sensibilidad global	,31-.81	34	,59	,13	
Respuesta sensible	3,25-7,92	34	6,55	,91	5,04
Accesibilidad	2,06-7,67	34	6,03	1,09	5,17
Aceptación del infante	2,50-7,67	34	6,38	1,16	4,78
Interferencia	5-8,67	34	7,60	,84	1,56
Activa-animada	2,06-8,19	34	6,23	1,42	5,72
Crea un ambiente interesante	5,70-8,60	34	7,59	,77	5,90
Preocupada por la apariencia física	2-6	34	4,00	,93	3,89

En primer lugar, la mayor limitación del presente estudio fue el tamaño de la muestra, ya que 34 díadas conllevan un bajo poder estadístico. En segundo lugar, se trata de la primera vez que se utiliza el QSCM en CEI mexicanos, motivo por el cual se adaptó.

Lo primero que debe ser tomado en cuenta es el tiempo de la CSP en la sala ($M = 3,69$; $D.E. = 1,76$), ya que si bien indicaron “conocer” al infante hasta treinta meses antes del momento de la evaluación ($M = 9,7$; $D.E. = 8,13$), saber su nombre, haberlo visto o hasta convivido por lapsos cortos de tiempo en recreo o comedor, esto no implica interacciones repetidas y cotidianas, necesarias para la formación de vínculos de apego. El hecho de que, en promedio, no tuvieran ni cuatro meses de conocerse dificulta la construcción de una relación de base segura entre ambos, pues se sabe que, en el caso de díadas mamá-bebé, esto toma de seis meses en adelante. La capacidad para dar continuidad en el cuidado es un indicador de la calidad del CEI a considerarse (Owen, Klausli, Mata-Otero & Caughy, 2008).

En cuanto a la sensibilidad global de las CSP, se encontró una media de ,59, ($D.E. = .13$), lo cual muestra niveles de sensibilidad adecuados. Si tomamos en cuenta que tienen poco tiempo de conocerse, que no tienen lazos consanguíneos con los infantes, que se trata de una labor mal remunerada (perciben menos de 250 dólares mensuales) y que es poco reconocida a nivel social (las madres y cultura popular las llaman “nanas” y ven su trabajo como “poca cosa”), esta media es extraordinaria. Aunque existen modelos internacionales de intervención que aumentan la sensibilidad de los cuidadores, en México los planes de estudio de asistente educativo o puericulturista se enfocan en cuestiones pedagógicas, higiénicas y de primeros auxilios, así como en análisis de programas, manualidades, lectoescritura, inglés y actividades musicales, entre otros, por lo que la sensibilidad de las CSP no responde a una intervención ni a su entrenamiento profesional previo.

Respecto a las escalas del QSCM propuestas por Posada, Waters, Crowell y Lay (1995), existen diferencias entre las medias de las CSP participantes y los promedios de estas que permiten dilucidar similitudes y diferencias entre las características de la sensibilidad materna y los rasgos de las CSP

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

estudiadas. En *Respuesta sensible*, las media para las CSP fue de 6,55, mientras que el promedio de la escala es de 5,04; en cuanto a la *Accesibilidad*, las CSP tuvieron una media de 6,03, y el promedio de la escala es $M = 5,17$; para *Aceptación*, las CSP obtuvieron $M = 6,38$ versus un promedio de 4,78 en la escala; para *Interferencia*, las CSP tuvieron $M = 7,60$, mientras que el promedio de la escala fue 1,56; *Activa-animada*, $M = 6,23$ con CSP, y $M = 5,72$ en el promedio de la escala; *Crea un ambiente interesante mostró*, para CSP, $M = 7,59$, mientras el promedio de la escala es de 5,90, y para *Preocupada por la apariencia física*, las CSP tuvieron $M = 4,00$, mientras que el promedio de la escala es de 3,89. Estas diferencias indican que las CSP: responden a las comunicaciones y señales de los infantes, son hábiles para tenerlos en cuenta a pesar de que compitan con otras demandas como atender al resto del grupo, tienen un tono emocional predominantemente positivo al interactuar con los infantes y organizan ambientes estimulantes y apropiados, consecuencia de su experiencia y formación profesional. Empero, en ocasiones las CSP son incapaces de cooperar con ciertos comportamientos de los infantes y se encuentran ligeramente más interesadas en la presencia física adecuada de las niñas y los niños. Las diferencias entre dichos componentes de la sensibilidad son de esperar, pues en los CEI existen demandas institucionales de cumplimiento con rutinas preestablecidas de acuerdo con reglas de operación diversas.

Recomendaciones

La literatura disponible sobre la construcción de vínculos de apego CSP-infante es relativamente escasa, no obstante, somos cada vez más los investigadores latinoamericanos que, atendiendo a la inminente institucionalización de los infantes en nuestros países de origen, nos encargamos de estudiarlos. Actualmente, se realizan investigaciones similares, y no fue sino hasta principios del 2014, en la reunión bianual de la Red Iberoamericana de Apego, que se dieron a conocer, por lo que se creó un nodo de investigación encargado específicamente de explorar la formación de vínculos de apego con cuidadores secundarios familiares y no familiares. Recomiendo seguir de cerca las investigaciones del colega chileno Rodrigo Cárcamo (Universidad de Magallanes), de las investigadoras uruguayas Verónica Cambón y Paola Silva (Universidad de la República) y de la profesora colombiana Jenny Amanda Ortiz (Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil). Sugiero que futuras investigaciones tomen en cuenta sus hallazgos y que utilicen una metodología mixta, iniciando con un estudio cualitativo de tipo etnográfico que permita aproximarse al fenómeno desde una óptica distinta y con técnicas diversas. Recomiendo, además, una observación naturalística sin el apoyo de instrumento alguno, de manera que se creen categorías desde lo observado y, posteriormente, se contrasten con lo que han reportado investigaciones basadas en la teoría del apego. En congruencia con lo anterior, este abordaje mixto permitirá realizar entrevistas a profundidad a las CSP y obtener datos más ricos para la interpretación. Un área específica a explorar en el intercambio con las CSP es su nivel de motivación, satisfacción laboral y *burnout*, pues no debe olvidarse que en México ni el sistema educativo y de seguridad social ni la sociedad misma reconocen y remuneran de manera justa su quehacer.

Investigaciones anglosajonas afines no han encontrado asociaciones consistentes entre la calidad del CEI y el nivel educativo de las CSP, en consecuencia, los aspectos psicológicos de la calidad toman especial relevancia, pues los promotores de políticas públicas pueden enfocar sus esfuerzos en crear mecanismos de selección de personal y promoción de este que privilegien factores no académicos, de manera que las CSP obtengan una remuneración más digna y sientan que su trabajo es valioso. El reconocimiento a su labor puede frenar la habitual rotación de personal y generar

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

continuidad en el cuidado que reciben los infantes. Las CSP sensibles, sanas, motivadas y valoradas pueden tomar cuantos cursos sea necesario para aumentar su nivel académico y conocimiento sobre desarrollo infantil temprano, por lo que sugiero que los tomadores de decisiones amplíen su visión y consideren aspectos psicológicos e interpersonales como precursores necesarios.

El año pasado, definí la red protectora de relaciones con CSP sensibles, disponibles y receptivas que ofrece a los infantes una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas como Educación Inicial de Base Segura (EIBS) (Salinas-Quiroz, 2014). La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI y debe asegurar que los infantes serán atendidos a pesar de que ciertos miembros no estén disponibles de manera temporal (por unas horas del día). La capacidad de colaboración entre los cuidadores familiares y no familiares se convierte en un atributo crucial de la calidad de la EI, ya que conjunta las relaciones de apego en una red funcional (Salinas-Quiroz, et al., en prensa).

Howes, Phillipson y Peisner-Feinberg (2000) encontraron en un estudio longitudinal de tres años que el tipo de apego que los infantes formaron con sus CSP en CEI era similar al que se establecería tiempo después con los profesores en preescolar. En esta misma línea, O'Connor y McCartney (2007) encontraron que, en todo el período de educación básica, el vínculo infante-CSP en CEI era un predictor más fuerte del tipo de apego profesor-alumno que el vínculo madre-infante. Estas investigaciones sugieren que la influencia de la calidad del vínculo infante-CSP puede servir como relación compensatoria para infantes con apegos inseguros con su madre y representarse mentalmente. La sensibilidad de la CSP se convierte en la piedra angular de la EIBS: va más allá de la provisión de estímulos y tiene la intención explícita de favorecer y enriquecer el desarrollo infantil temprano, lo que la convierte en un valioso indicador de la calidad educativa para la primera infancia (Salinas-Quiroz, et al., en prensa).

Referencias

- Ainsworth, M.D.S. (1973). Systems for rating maternal care behaviors. En E.G. Boyer, A. Simon, G. Karafin, & R. Karafin (Eds.) *Measures of maturation: An anthology of early childhood observation instruments 1*, (pp. 67-172). Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barnas, M.V. & Cummings, E.M. (1997). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*. 17, 171-177.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. England: Open University Press/McGraw-Hill.
- Carbonell, O. A. (2011). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. Conferencia presentada en el evento de divulgación. Calidad del cuidado de la primera infancia en el Marco de la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia: "Quiéreme bien, Quiéreme hoy", Bogotá, Colombia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Carbonell, O.A., Plata, S.J. & Alzate, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(001), 115-140.
- Carbonell, O.A., Posada, G., Plata, S.J. & Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, (pp. 31-38).
- Cárcamo, R.A., Vermeer, H.J., De la Harpe, C., van der Veer, R. & van Ijzendoorn, M.H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 1-15. doi: 10.1007/s10566-014-9264-z
- Green B., Ferrer C. & McAllister C. (2007). How do relationships Support Parenting? Effects of Attachment Style and Social Support on Parenting Behavior in an At-Risk Population. *American Journal of Community Psychology*, 40, 96-108.
- Helmke, A. & Schrader, F.W. (1988). Successful Student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 70-75.
- Howes, C. & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En: J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.313-332). New York: Guilford.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Secretaría del Trabajo y Previsión Social (INEGI-STPS). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, 2012. Segundo trimestre Consulta interactiva de datos. México.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004). *Traducción al castellano del MBQS*. Manuscrito inédito, Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M.A., Fernández, J.L. & Martínez, A. (2013). *Diagnóstico Infantil Temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- Neuman, M. (2001). *Early Childhood Education: Critical Perspectives*. Paris: OECD.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-309.
- Owen, M.T., Klausli, J.K., Mata-Otero, A. & Caughy, M. (2008). Relationship-focused childcare practices: Quality of care and child outcomes for children in poverty. *Early Education and Development*, 19, 302-329
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q- sort measures of infant-mother interaction. En E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 111-132.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Pederson D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, Ghesquire, K. & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*, 61 (6), 1974-1983.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-32.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Association with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Posada, G., Jacobs, A., Carbonell, O.A., Alzate, G., Bustamante, M.R., & Arenas, A. (1999). Maternal Care and Attachment Security in Ordinary and Emergency Context. *Developmental Psychology*, 35(6), 1379-1388.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Carbonell, O.A., Alzate, G., Bustamante, M.R. & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38(1), 67-78.
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J. & Lay, K. (1995). Is it easier to use secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult Attachment Interview. En E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo – Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. New Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3 Serie 244), 133-178.
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Educación inicial de base segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociogonitivo infantil* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Salinas-Quiroz, F. & Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13-2. 1051-1063.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., Juárez-Hernández, M.C., de Castro, F., Posada, G. & Carbonell, O. A. (en prensa). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23 (1), ISSN: 1405-0943
- Santelices, M.P. & Olhaberry, M. (2009). Asistencia temprana a Salas Cunas y patrones de apego infantil: Una revisión. *Summa Psicológica UST*, 6-1, 101-111.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Estado del Arte de la Educación Inicial en México*. México, D.F. SEP.
- Unesco (2012). *EF Aglobal monitoring report, 2012: Expanding equitable early childhood care and Education is an urgent need*. Paris: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Formación de agentes educativos en la primera infancia: enfoque en diversidad¹

Autor

Jorge Iván Correa Alzate²

Resumen

La propuesta de formación se centra en el enfoque de atención a la diversidad y se orienta a agentes educativos de 43 instituciones en Medellín y Envigado. Se desarrolla en el período 2012-2013 en tres momentos: reflexión, conceptualización y transferencia.

La investigación se inscribe en el modelo hermenéutico-reflexivo con las técnicas de línea de base y de salida para evaluar indicadores en el proceso de formación; apoyadas en el acompañamiento *in situ* para establecer los logros del programa y la resignificación que adquieren los aprendizajes para el contexto de desempeño de los agentes educativos. Se llegó a la conclusión de que se logra la movilización de esquemas, actitudes y transformaciones en el 74% de ellos.

Palabras clave

Diversidad cultural, actores sociales, formación continuada, derechos del niño, política de la educación

Planteamiento y justificación de la pregunta de investigación

El concepto de diversidad se ha relacionado en las prácticas educativas y sociales con grupos étnicos y, en algunos casos, con personas con discapacidad, y se ha dejado de lado la postura de reconocimiento de la diferencia inherente al ser humano, hecho que lleva a interrogarnos sobre la gestión de las instituciones y el rol del agente educativo con relación al enfoque de atención a la población infantil en su diversidad.

Esta premisa es coherente con el Acuerdo 058 de 2011, por medio del cual se aprueba la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia del Municipio de Medellín. Dicho acuerdo expone como objetivo en el artículo primero: “Garantizar que los niños y niñas del Municipio de Medellín, desde la gestación hasta los cinco años de edad, puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia”.

Tradicionalmente, resolvemos estas situaciones realizando diagnósticos para corroborar supuestos de cómo se da respuesta educativa a la diversidad. Debemos trascender a conocer saberes y prácticas de los agentes educativos en el tema de diversidad y establecer la relación con la formación que han recibido y cómo esta aporta a nuevas comprensiones y transformaciones de la práctica, fundamentadas en el respeto por la diferencia.

La demanda permanente por la formación y asesoría en la temática da cuenta de la necesidad de cualificar a los agentes educativos, pues son protagonistas en la potenciación de las capacidades

¹ Proyecto “Formación de agentes educativos para fortalecer la atención educativa de la diversidad de la población infantil”, financiado por el Tecnológico de Antioquia entre los años 2012 y 2013.

² Licenciado en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar, Magíster en Psicopedagogía, Doctorando en Humanidades, Docente Titular, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia; jcorrea@tdea.edu.co

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

del ser humano y, desde la orientación pedagógica, se da respuesta al desarrollo integral de los niños y niñas con sus necesidades, intereses y potenciales, en este caso fundamentados en el enfoque de atención a la diversidad.

Objetivos

General

Analizar la movilización conceptual de agentes educativos de 43 instituciones de los municipios de Medellín y Envigado, participantes en una propuesta de formación que articula el enfoque de atención a la diversidad en la primera infancia enfatizando en los entornos potenciadores de capacidades.

Específicos

- Describir los elementos que caracterizan la atención a la diversidad en los proyectos de atención integral aplicando la línea de base a los agentes educativos participantes en el proceso de formación.
- Describir los elementos que caracterizan la atención a la diversidad en los agentes educativos participantes en los talleres, aplicando la línea de salida para articular el enfoque de atención a la diversidad en la primera infancia en sus instituciones de desempeño profesional.
- Comparar los logros de las líneas base y de salida en agentes educativos que se registran en el desarrollo de talleres formativos, para articular el enfoque de atención a la diversidad en la primera infancia, en las instituciones de desempeño profesional.

Marco conceptual

La diversidad “es una constante de las sociedades humanas complejas” (Arnaiz, 2004, p.27) a lo largo de la historia. Condiciones como el género, la cultura, la etnia, los credos o las distintas capacidades de las personas han conformado un tejido social rico en tipos de personas y grupos. Sin embargo, esta multiplicidad no siempre ha sido vista como un potente factor capaz de enriquecer la sociedad. Al contrario, el marco de valores de las sociedades se ha orientado y caracterizado por comportamientos homogéneos y, gracias a esto, se ha instituido un modelo de relaciones humanas que ha tratado de asistir, ocultar, excluir o, incluso, eliminar al que se denomina “diferente”; en definitiva, al que no responde a lo que se ha establecido en los parámetros de “normalidad”, concepto que, desde la postura de desarrollo humano, es una condición y no una problemática.

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, independiente desde su perspectiva evolutiva en unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas: cada persona tiene un modo especial de pensar, sentir y actuar. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, entre otras, abarcan un amplio espectro de situaciones.

En el marco de una política educativa, se debe garantizar el reconocimiento de los derechos propios y de otros, el aprendizaje significado desde diferentes puntos de vista (las personas somos intérpretes a diario de la vida cotidiana de los otros seres humanos), la formación humana de carácter pluralista y la estima como principio apreciativo que lleva a comprender las realidades del otro.

Plantear la educación desde la diversidad convoca a la pertinencia en el sentido de que esta da respuesta a la promoción de sus propias raíces y el juicio crítico y autónomo, a la propia

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

identidad de las personas; se reconoce en la cultura a la que pertenece y establece con claridad, los límites y las relaciones con otras. Implica entender la diversidad desde dentro y con una visión de coparticipación, ya que no puedo decidir trabajar por la diversidad, sin involucrar al otro.

Parafraseando a Ferrer, el sistema educativo debe asumir la multiplicidad de identidades como una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo, pluricromaticidad, así como la diversidad de estilos de: pensamientos, relaciones, motores, etcétera. precisará de una actuación original y específica por parte de los educadores (1998, p.13).

En este sentido, el agente educativo es una de las personas que tiene un contacto directo con el desarrollo de la política y con la participación de otros agentes corresponsables. Para cumplir con su misión de formador, su perfil debe ser integral y debe contar con profundos conocimientos en los desarrollos esperados de los niños y las niñas en un contexto de diversidad y multiculturalidad que promueva entornos favorables facilitando el desarrollo humano pleno y la interculturalidad como intercambio de saberes. Además, el formador debe gozar de las más altas cualidades y calidades para acompañar a las familias y a las comunidades en asuntos relacionados con la primera infancia.

Los agentes que orientan la interacción pedagógica hacia el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la vida, fundamentados en la necesidad de repensarse con la diversidad de la población infantil y superar barreras que afecten el desarrollo, el aprendizaje y la participación, han de asumir actitudes de respeto por el ser humano sin discriminación desde una edad temprana para fomentar la construcción de la ciudadanía y de convivencia en un marco de respeto por la diferencia.

La actuación de los agentes educativos está sumergida en un contexto con características que lo diferencian de otros y tendrá que aprovecharse de sus herramientas cognoscitivas para actuar con asertividad. Este hecho marca una diferencia en la práctica educativa para abrir un abanico de posibilidades en la atención a la diversidad y reconocer que el aprendizaje es una construcción sociocultural y será significativo en la medida que se interactúa con los escenarios de la cultura, los artefactos propios de estos y de la educación y el trabajo colaborativo en la interacción con otros pares y de esta manera, se promoverán “los desempeños comprensivos como parte esencial de las competencias, debido a que esta debe ser un aspecto transversal a toda actuación con idoneidad” (Cit. en Tobón, 1996, p.28).

Con la formación, se fortalecen respuestas de ciudad orientadas a la política de atención educativa a la primera infancia, las cuales señalan, entre otros aspectos, el derecho a la atención integral de los niños menores de seis años de edad. Además, dichas respuestas buscan garantizarles un desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes, felices y gozar de una mejor calidad de vida.

Diseño metodológico

La investigación se orienta por los criterios del enfoque hermenéutico. Fue de interés conocer la movilización de la formación con 269 agentes educativos en 43 instituciones adscritas a Medellín y Envigado. Se utilizó el taller como estrategia de formación, la técnica de registro en guías con indicadores relacionados con diversidad e infancia, y el análisis documental para interpretar la información de las experiencias producto del proceso formativo.

Entre las técnicas utilizadas, están el análisis documental y las líneas de base y de salida en la formación. En el desarrollo del proyecto, se establecieron los siguientes pasos:

Línea de base: Se diseña un instrumento para establecer la relación del tema de diversidad con los Proyectos de Atención Integral, PAI, y la cultura de las comunidades con relación al enfoque de

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

inclusión. La línea de base permite establecer la conducta de entrada con los agentes educativos por institución.

Se definen las siguientes categorías con sus indicadores:

Tabla 1. Categorías e indicadores

Categoría	Indicadores
Contexto sociocultural de la atención en primera infancia	Caracterización de la población que se atiende en la institución
Contexto legal y político	Articulación de las posturas conceptuales sobre en diversidad con la política de infancia
Identidad y énfasis institucional	Características de los proyectos de atención integral
Ejes de trabajo pedagógico	Programas, proyectos y líneas de trabajo para responder a la diversidad
Estrategias pedagógicas	Didáctica de uso cotidiano que responda a la diversidad de niños y niñas
Proceso de observación y seguimiento al desarrollo infantil	Herramientas y procedimientos para considerar el aprendizaje en la diversidad infantil
Construcción participativa y divulgación	Estrategias y mecanismos de participación de la comunidad educativa

La información presentada fue tomada de las características de los proyectos pedagógicos de la Secretaría de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Talleres de formación: Se desarrollan abordando temáticas como:

- Marco de atención a la diversidad que convoque a los agentes educativos en la revisión de habilidades personales y profesionales para el fortalecimiento de su rol en la atención a la primera infancia.
- Barreras y facilitadores en la atención a la diversidad y la implementación de estrategias pertinentes para el desarrollo de competencias en la primera infancia.
- Diseño universal para el aprendizaje que facilite la identificación y cualificación de prácticas flexibles y materiales pertinentes para la atención de los niños y las niñas.
- Experiencias relacionadas con la atención integral basadas en el juego, aprendizaje y participación para atender con pertinencia a la población infantil.
- Herramientas de observación, seguimiento y evaluación fundamentados en el enfoque de inclusión para la cualificación de procesos de gestión institucional y de atención a la diversidad; entre estos, el *Index for Inclusion*.

La formación de los agentes educativos se orienta en tres momentos para desarrollar las temáticas que promueven la movilización de aprendizajes. Ellos son:

Momento de reflexión: Posibilita analizar la experiencia previa y en proceso de los integrantes del

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

grupo. Se debate en torno a esta en el contexto de las instituciones y se toma como referencia para construir una pregunta orientadora, la cual se resignifica en cada taller para cerrar el proceso al darle respuesta. En este primer momento, se desarrollarán acciones encaminadas a sensibilizar a los agentes educativos en los temas concernientes a entender la diferencia en un contexto de desarrollo humano y el seguimiento a las actividades de transferencia, responsabilidad derivada del encuentro anterior.

Momento de conceptualización: Se trabaja lo concerniente al desarrollo de la temática de cada taller, se fortalecen, las competencias de argumentación y contextualización y se establecen acuerdos para transformar o cualificar la práctica en los diferentes escenarios de actuación del agente educativo.

Momento de transferencia: Cada agente educativo realiza la transferencia con los grupos de trabajo en la respectiva institución donde labora y presenta evidencia de su experiencia.

A continuación, se presentan otras estrategias implementadas en el estudio:

El acompañamiento in situ: Paralelamente a la formación, se implementa la estrategia del acompañamiento en los escenarios de la práctica de los agentes educativos con la intención de asesorarlos en contexto (el orientador de los talleres se desplaza hasta el lugar donde se desarrolla la experiencia). Además se brinda asesoría a partir de necesidades y desarrollos, seguimiento y monitoreo, en ambientes caracterizados por la comunicación bilateral permanente.

Línea de salida: Se retoman las categorías definidas en la línea de base y se formulan indicadores de logro para realizar el contraste, tal como se aprecia a continuación:

Tabla 2. Categorías definidas en línea de base e indicadores de logro

Categoría	Indicadores
Contexto sociocultural de la atención en primera infancia	Resignificación de conceptos en atención a la diversidad para la caracterización de la población que se atiende en la institución.
Contexto legal y político	Toma de decisión con políticas y estrategias a incorporar en la institución para la cualificación de la atención a la diversidad infantil y orientación a familias
Identidad y énfasis institucional	Resignificación de enfoques pedagógicos, que debe caracterizar el proyecto de atención integral de la institución
Ejes de trabajo pedagógico	Programas, proyectos y líneas de trabajo a replantearse en la institución
Estrategias pedagógicas	Estrategias que debe incorporar la institución en su proyecto de atención integral para orientar las diferentes capacidades de los niños y niñas
Proceso de observación y seguimiento al desarrollo infantil	Decisión sobre herramientas y procedimientos a incorporar por la institución, que valoren potenciales y formas de aprender y comunicarse en los niños y las niñas sin entrar en conductas discriminatorias
Construcción participativa y divulgación	Estrategias y mecanismos que debe generar la institución para lograr una cultura incluyente y de respeto por las diferencias individuales

En la tabla se retoman las categorías definidas en la línea de base y se formulan indicadores de logro para realizar el contraste.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

Análisis de la información

El proceso investigativo en el desarrollo del programa se apoyó en el enfoque hermenéutico para determinar las tendencias en la formación que, de manera sistemática, recibieron los agentes educativos en los tres momentos de los talleres. Se realizaron las siguientes acciones:

- *Registro de conducta de entrada en línea base*
- *Registro de logros en cada taller* para el reconocimiento de la evolución del proceso, que pudiera brindar elementos en la interpretación de los logros con la formación
- *Aplicación de línea de salida* para analizar la movilización de esquemas actitudinales, conceptuales y procedimentales
- *Comparación entre líneas de base*, en la que los datos de las líneas base y de salida se comparan estadísticamente con porcentajes y se argumentan con los logros de los momentos del taller

Los datos cualitativos pasan por el siguiente proceso:

- *Codificación axial* (abierta) de los datos en *ATLAS Ti*.
- *Agrupación de los datos en tendencias dentro de las categorías establecidas*, para lo que se usa la triangulación metodológica de los momentos del taller para la validación de contenido

Resultados

Los resultados se establecen al comparar los datos obtenidos en las líneas de base y de salida. Las explicaciones se extraen de los registros sobre el desarrollo de los talleres y de las concertaciones conceptuales a partir de la visita *in situ*.

Tabla 3. Contexto sociocultural de la atención en primera infancia

Indicador de línea de entrada	Porcentaje de instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje de instituciones	Resultado
Caracterización de la población que se atiende en la institución	17,1% (6)	Resignificación de conceptos en atención a la diversidad para la caracterización de la población que se atiende en la institución	Meta 37 81.3% (35)	94.5%

En la línea de entrada las caracterizaciones de las instituciones con relación a la población infantil son genéricas en nivel socioeconómico, estructura de las familias, edades y cantidad de niños y niñas. Solo seis instituciones tienen identificadas las condiciones de vulnerabilidad social y el diagnóstico de niños y niñas con alguna discapacidad. En la línea de salida treinta y cinco instituciones reportan el dato de niños con alguna discapacidad y se establecen las características de vulnerabilidad, principalmente en factores de riesgo psicosocial en el que viven los niños y niñas de la institución. Las estrategias de sensibilización y capacitación a la comunidad educativa fueron las de uso para lograr el avance significativo en ampliar el conocimiento sobre el contexto sociocultural.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Tabla 4. Contexto legal y político

Indicador línea de entrada	Porcentaje Instituciones	Indicador línea de salida	Porcentaje Instituciones	Resultado
Articulación de las posturas conceptuales en diversidad frente a la política de infancia	54,2% (23)	Toma de decisión con políticas y estrategias a incorporar en la institución para la cualificación de la atención a la diversidad infantil y orientación a familias	Meta: 20 97,6% (42)	97,6%

Al inicio del programa, 23 instituciones tenían claridad del enfoque de derechos y que este cubre a la diversidad de la población, sin que se requiera de normas específicas para reiterar la atención de acuerdo con características como etnia y discapacidad. Esto se refleja en los principios de los proyectos de atención integral, centrados en atención y promoción. Culminado el proceso de formación, se evidencia la articulación en cuarenta y dos instituciones y se ratifica la postura de que el enfoque de derechos es suficiente para diseñar políticas de atención para todos en sus tres niveles: promoción y prevención, atención y vigilancia y exigibilidad. Sin embargo, falta mayor conocimiento para este último. Las instituciones que al inicio tenían claridad sobre el enfoque de derechos, lo consolidaron con el de capacidades e inclusión.

Tabla 5. Identidad y énfasis institucional

Indicador de línea de entrada	Porcentaje Instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje Instituciones	Resultado
Características de los proyectos de atención integral	20% (7)	Resignificación de enfoques pedagógicos que debe caracterizar el proyecto de atención integral de la institución.	Meta: 36 51,1%(22)	61,1%

Al inicio de la propuesta se asume la identidad en el marco de la política de infancia y desde esta se toma el desarrollo integral como el aspecto transversal de la formación y la atención. Del grupo de instituciones, siete tienen claridad que además de lo anterior, se debe tener un enfoque pedagógico para darle identidad a las propuestas y derivar la didáctica para el logro del aprendizaje. Producto del proceso, veintidós instituciones logran avanzar en la reflexión interna con los grupos de trabajo, pero se requiere continuar en esta construcción; aspecto que necesita de mayor acompañamiento para las instituciones.

Tabla 6. Ejes de trabajo pedagógico

Indicador de línea de entrada	Porcentaje de instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje de instituciones	Resultado
Programas, proyectos y líneas de trabajo para responder a la diversidad	16,2% (7)	Programas, proyectos y líneas de trabajo a replantearse en la institución	Meta: 28 44,1% (19)	67,83%

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Al aplicar la línea de entrada, la mayoría de las instituciones se caracterizan por tener proyectos orientados a la atención educativa, al trabajo con la familia, a la protección en salud, a la prevención del riesgo psicosocial, dichos proyectos transversados para su ejecución por los lenguajes expresivos (derivado de las recomendaciones plasmadas en el Documento 10 del Ministerio de Educación Nacional, MEN, sobre competencias y desarrollo infantil). Las comunas con mayor problemática social y las cajas de compensación familiar como Comfama y Comfenalco tienen contemplado contar con equipos interdisciplinarios, hecho significativo en el fortalecimiento de la atención a la población en su diversidad. Algunas instituciones tienen a un profesional, casi siempre en el área de psicología, que apoya proyectos de intervención psicosocial.

Desde el inicio de la formación, quedó por resolver si la atención a la diversidad implicaba un nuevo proyecto. Al finalizar y analizando la línea de salida, se plantea la revisión del enfoque de inclusión con estrategias como la detección temprana de signos de alerta en el desarrollo y el conocimiento de redes de apoyo, para garantizar el acompañamiento a los niños que requieran intervenciones terapéuticas y orientación a sus familias, especialmente cuando tienen un hijo con discapacidad o en los casos de niños que han sufrido algún tipo de abuso. Al concluir la formación, siete instituciones tienen claridad sobre el enfoque de inclusión como elemento transversal en los proyectos y sus implicaciones, y ocho dejan planteado su proyecto para lograr la transformación en las instituciones.

Tabla 7. Estrategias pedagógicas

Indicador de línea de entrada	Porcentaje de instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje de instituciones	Logro
Didáctica de uso cotidiano que responda a la diversidad de niños y niñas	11,4% (4)	Estrategias que debe incorporar la institución en su proyecto de atención integral para orientar las diferentes capacidades de los niños y niñas	Meta: 20 97,6% (42)	97,6%

La conducta de entrada da cuenta de que persiste la concepción sobre el juego como la única opción para orientar el aprendizaje en las instituciones. A partir de los talleres, se genera la expectativa y necesidad de conocer estrategias para el trabajo con niños y niñas con discapacidad.

La propuesta de formación retoma el concepto de experiencia reorganizadora del Documento 10 del MEN y amplía la concepción de diseño universal para el aprendizaje, enfoque completamente nuevo para todos. Desde este, se deja como premisa la posibilidad de diseñar ambientes de aprendizaje que respondan a diferentes canales de procesamiento de información y estrategias para anclar aprendizajes y valorar diferentes formas de comunicación verbal y no verbal.

Frente a las estrategias, emerge la sugerencia de que se revise la intención pedagógica del juego, el cual, además de posibilitar la ocupación humana de los niños y niñas como estrategia de aprendizaje, se pueda organizar como sistema didáctico; también hay la necesidad de realizar adaptaciones y recomendaciones para ser utilizado con niños con discapacidad.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Tabla 8. Proceso de observación y seguimiento al desarrollo infantil

Indicador de línea de entrada	Porcentaje de instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje de instituciones	Logro
Herramientas y procedimientos para considerar el aprendizaje en la diversidad infantil	51,4% (18)	Decisión sobre herramientas y procedimientos a incorporar por la institución, que valoren potenciales, formas de aprender y de comunicarse en los niños y las niñas sin entrar en conductas discriminatorias	Meta: 25 100% (43)	100%

Al inicio, dieciocho instituciones tienen claridad sobre el cómo y el qué incluir en el seguimiento sobre la diversidad de niños y niñas tomando como referencia la estrategia de la observación y el uso de protocolos. La formación fortaleció tres aspectos: conocimiento sobre signos de alerta en el desarrollo, la observación estructurada (se concebía por la mayoría de instituciones como una acción libre) y el manejo del *Index for Inclusion*, que establece como marco de la atención el juego, la participación y la igualdad de oportunidades. Esta herramienta permitió entender las condiciones de un centro con apertura a la diversidad de niños y niñas, así como el concepto de diversidad en la infancia relacionado con las características del ser humano y no con grupos tradicionalmente catalogados en situación de vulnerabilidad o discapacidad, hecho que se corrobora con la visita *in situ*.

Tabla 9. Construcción participativa y divulgación

Indicador de línea de entrada	Porcentaje de instituciones	Indicador de línea de salida	Porcentaje de instituciones	Logro
Estrategias y mecanismos de participación de la comunidad educativa	48,8% (21)	Estrategias y mecanismos que debe generar la institución para lograr una cultura incluyente y de respeto por las diferencias individuales	Meta: 22 100% (43)	100%

El tema de participación ha sido complejo de manejar en el ámbito educativo. Las discusiones de algunos agentes educativos se centran en plantear que la dificultad radica en el uso de estrategias y en el manejo de las expectativas de los beneficiarios de los servicios. Para otros, la dificultad radica en la falta de claridad de los niveles de participación que pueden tener las personas de acuerdo con las variables educación y nivel socioeconómico y cultural. Además, los agentes educativos se preguntan por cómo integrar a las familias a los proyectos y el aprovechamiento de redes interinstitucionales con el fin de promover un trabajo conjunto a favor de la infancia y de los niños y niñas con discapacidad.

Hubo una marcada tendencia en las instituciones para incorporar elementos de los talleres en la orientación a familias, especialmente, los signos de alerta en el desarrollo y la sensibilización sobre la importancia de la asistencia a los servicios de promoción de la salud y prevención de enfermedades, por ejemplo, la asistencia a los controles que afectan el desarrollo de los niños y niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Conclusiones

El promedio de cumplimiento en los indicadores registrados en la línea de base corresponde al 28,75%; en la de salida, al 81,9%. El resultado final de comparar la meta de los agentes educativos correspondiente a las instituciones definidas para la movilización llega al 74%. Esto significa que el 7,9% mantuvo los indicadores de inicio del programa de formación. Las categorías “contexto sociocultural de la atención en primera infancia”, “contexto legal y político”, “estrategias pedagógicas”, “proceso de observación y seguimiento al desarrollo infantil” y “construcción participativa y divulgación” fueron las de mayor impacto, reflejado en porcentajes de instituciones que movilizan sus procesos de atención a niños y niñas según el enfoque de inclusión. Las categorías de más bajo resultado se ubican en “identidad y énfasis institucional” y “ejes de trabajo pedagógico”. Estas últimas requieren de mayor profundidad en las instituciones y deben ser objeto de análisis en diferentes espacios de formación.

La visita *in situ* evidencia que solo el 20% de las instituciones están en proceso de resignificación del proyecto de atención integral para que se dirija hacia el enfoque de atención a la diversidad. El 80% restante contempla construir este nuevo significado en sus prácticas sin tenerlo formulado en la filosofía institucional.

Asumir la concepción sobre capacidades es un paso importante en la atención a la diversidad, pues posibilita la mirada sobre los potenciales de los niños y niñas desde la primera infancia e implica cambiar los esquemas del déficit y la vulnerabilidad, así como realizar un recorrido diferente en el tránsito educativo entre modalidades, escenarios y contextos, hecho que se debe enfatizar desde las articulaciones educativas.

En la resignificación de la formación, la pregunta orientadora relacionada con el rol del agente educativo en relación con la atención a la diversidad, se registraron tendencias como:

- Promocionar una cultura incluyente en las modalidades institucional, familiar y comunitaria (58,6% de los agentes educativos, veinticinco instituciones).
- Centrarse en el acompañamiento en el desarrollo infantil (13,9% de los agentes educativos, seis instituciones).
- Generar espacios acogedores y protectores (11,6% de agentes educativos, cinco instituciones).
- Considerar la inclusión como política educativa y como derecho en los proyectos de las instituciones (9,3% de agentes educativos, cuatro instituciones).

Proyección

Existe la necesidad de fortalecer los procesos de formación, los ejes de trabajo pedagógico e identidad y el énfasis institucional. El acompañamiento *in situ* es una estrategia a seguir utilizando y da seguridad a los agentes educativos cuando el orientador asume el rol de par.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Alcaldía de Bogotá (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf>
- Alcaldía de Medellín (2011). *Acuerdo 58 de 2004*. Por medio del cual se adopta la política pública de atención integral a la primera infancia Buen Comienzo, se desarrolla un sistema de atención integral y se modifica el acuerdo 14 de 2004. Gaceta oficial N° 3975.
- Arnaiz, S. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, (7), 25-40.
- Ferrer, C.A. (1998). *La atención a la diversidad*. Memorias Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. Madrid: UAB.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Documento 10 Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá D.C: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación, basados en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Interacciones de niños y niñas con el entorno físico y humano

Autores

María Elizabeth Ivaldi Rocha¹

Resumen

Si desconocer el rol de las familias en la promoción de las interacciones de niños y niñas con el entorno físico y humano, en el presente artículo se plantean algunas estrategias a ser desarrolladas en los centros educativos. Resulta indispensable superar algunas prácticas heredadas de la escuela tradicional y sustituirlas por otras que, mediante la organización consciente y flexible de los grupos, los espacios, los tiempos y los recursos, faciliten y promuevan dichas interacciones.

Palabras clave

Niños, niñas, grupos, espacios, tiempos, recursos

Desarrollo del tema

Los niños y niñas interactúan entre sí al interior de la familia y al compartir espacios públicos tales como plazas, parques, comercios, etcétera.

Las familias han de ser conscientes de la importancia de ofrecer a niños y niñas, nuevos y diversos contextos relacionales donde ejercitar y desarrollar sus capacidades comunicativas.

El juego es una conducta espontánea, un derecho de niños y niñas, una necesidad vital por medio de la cual interactúan consigo mismo, con las personas adultas, con sus pares y con los objetos. Es una actividad libre y flexible que les produce placer y bienestar, permitiéndoles poner a prueba sus ideas e iniciativas ensayando respuestas para su innata curiosidad.

Jugando, niños y niñas conocen y aprenden, satisfacen su necesidad de actuar, se sienten protagonistas, toman decisiones, experimentan, ponen en práctica sus destrezas y habilidades, su imaginación, inteligencia, creatividad, emociones y afectos.

Las relaciones entre pares adquieren continuidad y se profundizan si el niño/a ingresa a un espacio, programa o modalidad de atención y educación donde encuentra oportunidades para ampliar y enriquecer sus vínculos afectivos y sociales (Ministerio de Educación y Cultura, Presidencia de la República, 2015a, p.55).

En las instituciones dedicadas a la atención y educación de la primera infancia, el grupo, el espacio, el tiempo y los recursos deben organizarse de tal forma que faciliten los vínculos y el desarrollo de la autonomía de niños y niñas respetando su necesidad de comunicación.

La organización del centro educativo

Existen determinadas estrategias de organización del centro educativo y de sus grupos que habilitan o inhiben los vínculos entre niños y niñas y su desempeño autónomo. A nivel institucional,

¹ Maestra especializada en Educación Inicial, Educación Artística, Gestión y Supervisión Educativa. Directora del Instituto de Formación en el Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. chabemail@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

los grupos pueden organizarse de manera compartimentada o mediante otras formas que faciliten y promuevan las interacciones con el ambiente físico y humano.

El modelo educativo tradicional se basó en el funcionamiento compartimentado, pero la organización del grupo no se agota en la particularidad de cada una de las aulas. Es posible promover interacciones a nivel institucional que posibiliten la comunicación, la cooperación y el intercambio entre grupos que “habiten” dos o más aulas. A continuación, se presentan algunos ejemplos del posible funcionamiento institucional de los grupos A (tres años), B (cuatro años), C (cinco años) y D (seis años):

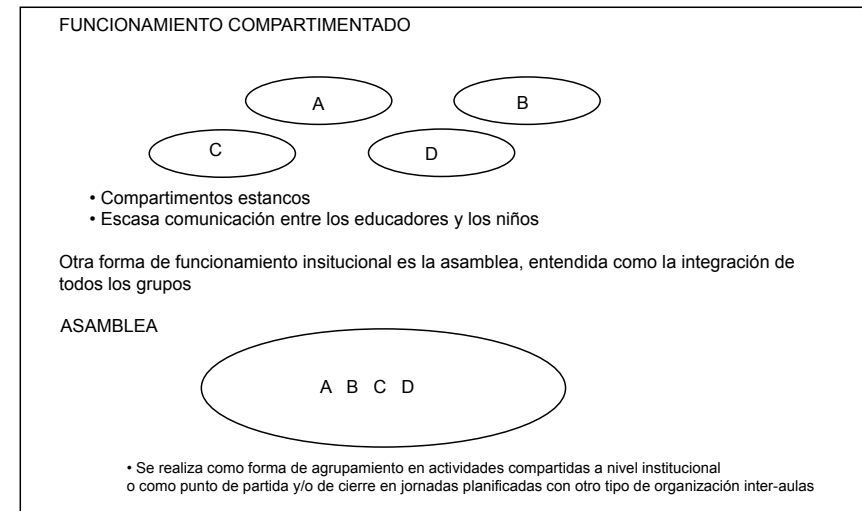


Figura 1. Muestra de los esquemas de los funcionamientos compartimentado y en asamblea

La *descompartimentación* u organización inter-aulas es una modalidad en la cual, durante un tiempo, el grupo-clase deja de ser la unidad de agrupamiento de los alumnos. Requiere de variados acuerdos entre educadores y de la elaboración de una planificación cooperativa. Puede integrar en la dinámica a otros agentes de la comunidad o miembros de las familias de los alumnos cuidando que se mantengan las normas de seguridad y que el educador delegue tareas y conserve su responsabilidad frente al grupo.

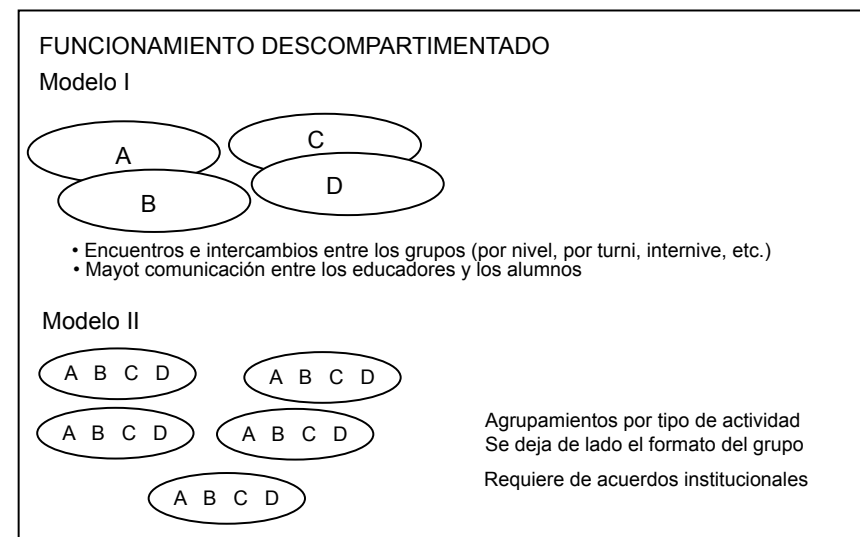


Figura 2. Presentación de los modelos I y II del funcionamiento descompartimentado

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Fortalezas de la descompartimentación:

Los niños:

- Enriquecen y multiplican sus interacciones y sus relaciones con otros niños (mayores o menores) y con otros adultos
- Frecuentan otros espacios
- Modifican algunas de sus costumbres y se adaptan a nuevas normas
- Viven experiencias sociales e intelectuales diferentes y desafiantes
- Experimentan y aplican estrategias tales como explicar, argumentar, negociar, debatir, disentir, consensuar, etcétera
- Se apropian de un espacio más amplio que el de la sala de clase y elaboran nuevas referencias para avanzar en su conocimiento y dominio
- Desarrollan su autonomía

Los educadores:

- Coordinan sus intervenciones desde lo organizativo y lo curricular
- Reflexionan con otros colegas y generan instancias de formación continua
- Intercambian observaciones sobre sus alumnos
- Practican el trabajo en equipo elaborando metas y objetivos comunes
- Se responsabilizan por la tarea asignada durante el trabajo en equipo
- Se complementan en el desempeño y el desarrollo de sus competencias profesionales

El funcionamiento descompartimentado (subgrupos por tipo de actividad) es el formato organizativo que da lugar a la estrategia metodológica de los talleres internivelares.

Los talleres internivelares se conforman con actividades diversas, propuestas en forma simultánea y, generalmente, rotativa a varios equipos integrados por alumnos de diferentes edades o niveles. Es una propuesta planificada y realizada por un equipo de educadores que se plantean metas y objetivos comunes y que actúan como coordinadores de los talleres. Se fundamenta principalmente en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigostky, 1984), entendida como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro(s) compañero(s) del grupo. Según esta teoría, el agrupamiento de niños de edades heterogéneas, aunque relativamente cercanas, propicia los aprendizajes, debido a las múltiples interacciones que se activan entre los propios alumnos.

La organización del grupo

Es importante considerar, también, otras posibilidades de organización interna que se le da a cada grupo de niños y niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

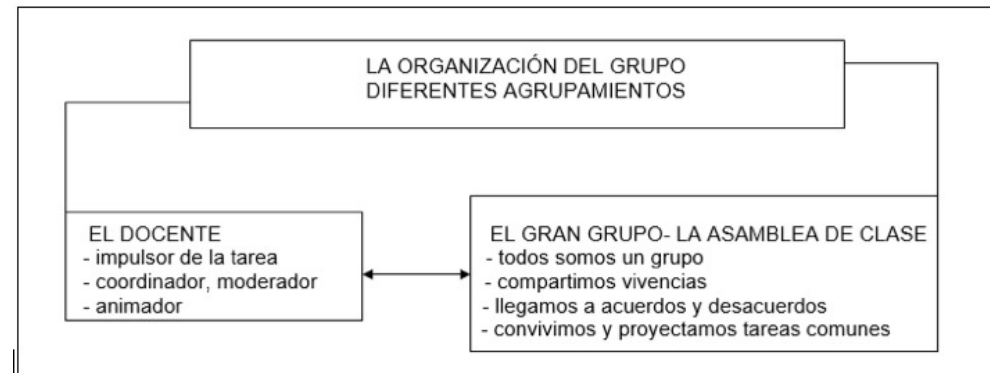


Figura 3. Se sintetizan las características del docente y el gran grupo, llamado Asamblea de Clase

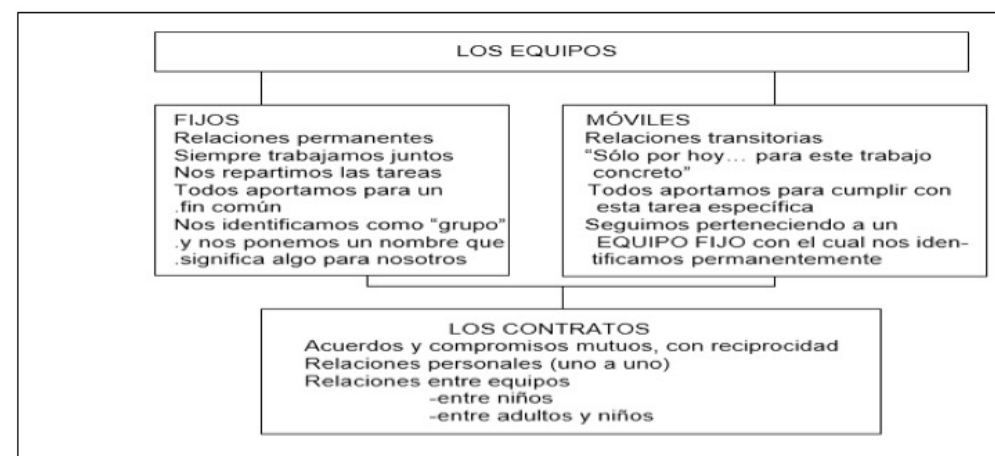


Figura 4. Tipos y características de cada uno de los equipos

La organización del espacio

Los espacios que habitan los niños y niñas pequeños se presentan ante ellos como elementos vivos y dinámicos que comprenden y aprenden a compartir participando de su construcción y transformándolos de forma creativa. La calidad del espacio-ambiente hace posible el despliegue del potencial que está presente en cada ser humano al favorecer y facilitar la expresión y el desarrollo de todas sus capacidades.

El desarrollo de la singularidad ocurre en relación con otros, requiriendo que ambos aspectos sean considerados en complementación para favorecer el desarrollo de cada niño/a como un ser pleno y unitario (Ministerio de Educación y Cultura, Presidencia de la República, 2015b, p.16).

Los espacios y los ambientes en los cuales se desarrollan las propuestas de enseñanza no son neutros. Emiten mensajes que se reciben con los cinco sentidos. Planificar la estética y el uso de los espacios educativos es una responsabilidad de los educadores, ya que, por esta vía, los niños reciben mensajes cotidianamente. Se trata de hacer del aula un entorno físico rico en estímulos, oportunidades y posibilidades de acción.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Cuando se trata del espacio del aula, del lugar físico del salón de clases, debemos considerar que:

- Cada salón permite diferentes posibilidades que son únicas y que, por lo tanto, deben analizarse, planificarse y optimizarse
- En muchos casos, las aulas se comparten con otros turnos y grupos. Esto permite establecer una comunicación e intercambio para “negociar” el espacio y para conocer las huellas que “esos otros propietarios” van dejando en el lugar físico que compartimos. También tenemos la posibilidad de acompañar nuestras propias “huellas” de notas, cartas y grabaciones que informen a los otros “habitantes” de ese espacio acerca de nuestra historia de vida. Lejos de ser un obstáculo, el espacio compartido es una invitación al vínculo
- Los elementos que integran el ambiente deben tener un sentido para el grupo y permanecer allí mientras se mantenga el interés
- La ambientación debe ser modificable, dinámica y participativa
- Es necesario ser cuidadosos con respecto a la generación de espacios pobres o sobrecargados de estímulos. Ninguno de los dos extremos resulta conveniente
- La ambientación del aula debe acompañar la estética acordada a nivel de la institución, pero también debe tener su impronta para ser reconocida como su lugar de pertenencia por los niños que forman parte del grupo
- El ambiente “comunica” aun sin palabras, pero debemos ser especialmente cuidadosos con los espacios destinados a los mensajes escritos tanto para los niños como para sus familias. Introducir la palabra escrita implica que estamos “alfabetizando” el aula, acción que debe ser pensada atendiendo a las características de los niños, haciéndolos partícipes en la elaboración y en la lectura (mediante anticipación, inferencias, decodificación) de dichos mensajes. Los mensajes hacia las familias y la comunidad deben formar parte de un sistema de comunicación convenientemente planificado
- El educador debe actuar como mediador entre los múltiples elementos que es posible incorporar al aula (objetos, juguetes, mobiliario, afiches, láminas, etcétera.) y las necesidades e intereses de su grupo. En otras palabras, es necesario que el educador seleccione o realice su mediación con todo aquello que se incorpore al ambiente del aula teniendo en cuenta su pertinencia, oportunidad e intencionalidad educativa

La organización del tiempo

Para un adulto, hacer las cosas con prisas es arriesgarse a hacerlas mal; es quedarse en la superficie sin poder profundizar, lo que tendrá una trascendencia directa sobre lo que esté realizando. Para un niño o niña, la trascendencia de las prisas se extiende más allá de la actividad en sí misma, porque incide sobre sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje y sobre la construcción de su personalidad y autoestima. Las prisas estropean, además, la calidad de la relación (Fusté Aquilué et. al, 2007, p.106).

El tiempo es otra de las variables a considerar en la organización del aula, ya que determina ritmos y establece agendas, que deben ser considerados por el educador en relación con los tiempos del grupo y con los tiempos personales de sus alumnos. A través de las propias actividades, los niños interiorizarán el concepto de duración, ya que perciben el tiempo a través de la sucesión de los

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

acontecimientos, la duración de los intervalos, la reiteración psíquica de ciertos períodos... Existe un tiempo objetivo o matemático y otro subjetivo, que es variable entre los sujetos porque tiene que ver con nuestros intereses. Este último es el más “sentido” entre los niños de estos niveles.

Otros tiempos son: el pautado por el calendario, que indica la duración del año escolar, los meses de clase y la duración de la semana, y el institucional, que determina un horario para el desarrollo de la tarea, la recreación, las actividades extracurriculares, los asuetos y los períodos vacacionales. Esos tiempos ya pautados deben combinarse con los tiempos del grupo y con los del aula.

La organización de los recursos

La importancia de un ambiente humano grato, acogedor, afectuoso, preocupado del niño en lo general y en lo específico, en todo tipo de modalidad educativa, fue un aspecto visualizado como esencial por parte de los educadores fundantes... Este paradigma, en su aplicación actual, a veces se desdibuja frente a la gran e indiscriminada cantidad de recursos materiales que se proveen a este nivel en la actualidad, olvidando que lo primordial es la actitud preocupada, receptiva y facilitadora de los adultos hacia las niñas y los niños (Peralta, 2002, p.155).

Los recursos humanos y materiales con los que cuenta el aula también han de ser “pensados”. El aprendizaje es un proceso interactivo entre el sujeto, sus pares, los adultos y los objetos de conocimiento que intervienen en el hecho educativo. En relación con los recursos humanos, se trata de trabajar en equipo con quienes comparten tiempos y responsabilidades con el grupo para que cada uno aporte lo mejor de sí mismo para el logro de los objetivos comunes.

La complejidad de la práctica educativa plantea la necesidad de disponer de una serie de recursos y estrategias que faciliten la tarea de enseñar. En general, se consideran buenos instrumentos de apoyo para la construcción del conocimiento aquellos materiales que ofrecen actividades apropiadas para la elaboración de conceptos y la aplicación de procedimientos de distinta naturaleza. Los materiales didácticos deben:

- Ayudar al docente a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas de su grupo-clase
- Estar al servicio de las propuestas didácticas
- Dejar librado al colectivo docente la responsabilidad de su uso creativo
- Organizarse en forma cooperativa, a nivel del aula y de la institución, apuntando hacia la funcionalidad y la practicidad que facilite su uso

Los materiales didácticos no deben:

- Sustituir la actividad constructiva del docente ni la de los alumnos en la adquisición de los aprendizajes
- Cumplir una función de guía directiva
- Suplantar la dimensión estratégica y creativa de los docentes

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Fusté Aquilué, S. Masnou i Piferrer, F., Thió de Pol, C., Oller Sánchez, M., Martín Casalderrey, L., Palou Vicens, S. et. al. (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Coord. Montserrat Anton Barcelona: Graó
- Ivaldi, E. (2009). *Gestión del aula*. Montevideo, Uruguay: Aula Libros de Niño en Obra
- Ministerio de Educación y Cultura- Presidencia de la República- (2015). *Marco Curricular para niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. CCEPI y UCC Uruguay
- Peralta, M.V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Vigotsky, L. (1984). *Infancia y aprendizaje*. Madrid: Akal.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Competencias docentes para la educación infantil inclusiva: hacia un estado del arte¹

Autores

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez²

Paola Andrea Téllez Bastidas³

Resumen

Se presentan resultados parciales de una investigación que busca identificar tendencias nacionales e internacionales sobre competencias docentes para la educación inclusiva para la infancia. Se propone una metodología de revisión documental. Esta investigación se sustenta en las tendencias actuales hacia la educación inclusiva y la consecuente demanda a las instituciones formadoras de maestros para la infancia de estar preparadas para la formación de los futuros docentes en estas competencias. Los resultados señalan algunas competencias específicas a nivel pedagógico, didáctico e investigativo, y ciertas competencias blandas y transversales consideradas fundamentales para la labor a realizar. Esta investigación es una primera fase que busca dar sustento teórico y metodológico a una investigación sobre competencias docentes para la educación infantil inclusiva en Colombia.

Palabras clave

Inclusión, infancias, diversidad, formación docente, educación a primera infancia

Desarrollo del tema

Planteamiento y justificación de la pregunta de investigación

La formación de docentes para la educación y atención integral a la infancia exige a las instituciones formadoras claridad sobre las competencias que requieren los egresados para su exitoso desempeño. En el marco de las tendencias actuales hacia la educación inclusiva, la formación de maestros para la infancia se sitúa ante nuevas demandas para sus egresados y, por tanto, se requiere

¹ El texto corresponde a resultados parciales de la investigación Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia. Entidad financiadora: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Fecha de inicio: febrero de 2015. Fecha de finalización proyectada: febrero de 2017.

² Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Educación y Desarrollo Social, Magíster en Lingüística y Español. Estudiante de Máster en Innovación e Investigación en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia. carmen.pedraza@unad.edu.co

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Magíster en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia. paola.tellez@unad.edu.co

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

conocimiento sobre las competencias que este escenario de acción les plantea a los educadores en entornos de educación infantil inclusivos, competencias que retan a las instituciones formadoras a adaptar, fortalecer, mejorar o incluso cambiar los enfoques formativos que han venido promoviendo.

Ante esta necesidad, nos hemos planteado la realización de una investigación que nos permita encontrar elementos para la construcción de un perfil de docente competente para brindar una educación inclusiva para la primera infancia en Colombia, entendiendo que la educación inclusiva es una tendencia reciente de los planes y políticas gubernamentales y educativas. La primera fase de esta investigación propone llevar a cabo una revisión bibliográfica juiciosa para elaborar un marco conceptual sobre el tema de las competencias del educador inclusivo para la infancia, investigación documental que entendemos como una investigación en sí misma. En este sentido, el trabajo que proponemos presentar mediante póster busca dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué tendencias señalan investigaciones y experiencias a nivel nacional e internacional sobre las competencias que requieren los docentes para la educación inclusiva para la infancia?

Objetivos

General

Identificar tendencias nacionales e internacionales sobre competencias docentes para la educación inclusiva para la infancia.

Específicos

- Identificar y sistematizar antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional sobre competencias docentes para la educación inclusiva
- Proveer elementos para un marco conceptual que fundamente la investigación Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia
- Establecer unas categorías de análisis y definir una serie de preguntas y tópicos para orientar entrevistas en profundidad y observación de docentes en ejercicio en el marco de la investigación Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia, que se viene adelantando

Marco conceptual.

El discurso internacional promueve la educación inclusiva como un elemento básico de la promoción de los derechos humanos y, en el caso de la infancia, de los derechos de los niños. Específicamente, se concibe la inclusión como una condición fundamental de la garantía del derecho a la educación:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas. (Unesco, citado por Echeita, López, Simón y Sandoval, 2010).

Los principios citados anteriormente han encontrado su asidero en la promoción cada vez más creciente de la educación inclusiva tanto a nivel internacional como a nivel nacional. El concepto

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

es citado de forma frecuente en los documentos de organismos internacionales que orientan las políticas educativas y sociales, conceptos que, en términos generales, vislumbran lo siguiente:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (Unesco, 2005, p.14, citado por Echeita et. al., 2010).

La inclusión educativa supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema. Para este caso, son los docentes de primera infancia, como parte del sistema, quienes deben buscar la manera de formar integralmente a los niños y niñas a cargo. Esta adaptación del sistema a los alumnos supone de los docentes ciertas competencias que les permitan realizar los ajustes, cambios o mejoras necesarias a nivel didáctico y curricular que posibiliten el desarrollo de una educación inclusiva para la infancia. Nos adherimos en este punto al concepto de competencia citado por Echeita (2012, p.7) en un importante trabajo realizado en el contexto europeo sobre competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo:

Una competencia describe una acción (en este caso de un docente), que puede ser demostrada de alguna forma. Un profesor debería ser capaz de mostrar algún tipo de evidencia de que, en cierto grado al menos, mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades).

En relación con el concepto de educación infantil, la entendemos como aquella que se le ofrece a la población que se enmarca en lo que a nivel internacional se conoce como primera infancia. En este sentido nos adherimos al concepto amplio acogido en la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) (2010): “Adoptamos un concepto amplio y holístico de la AEPI, que consiste en proporcionar servicios de atención, educación, salud, nutrición y protección a los niños desde el nacimiento hasta los ocho años de edad” (Unesco, 2010, p.3).

Diseño metodológico

La presente investigación se viene desarrollando mediante la metodología de *investigación documental*. Alfonso (1995), citado por Morales (2003, p.2) afirma que “(...) la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema”. Morales (2003) resalta que, como otros tipos de investigación, su propósito es la construcción de conocimientos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La investigación documental se caracteriza por usar como fuente preferente (no única ni exclusiva) los documentos escritos en sus diferentes formas: impresa, electrónica y audiovisual (Morales, 2003).

Como en el proceso de investigación documental se dispone, esencialmente, de documentos, que son el resultado de otras investigaciones y de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, el conocimiento se construye a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos (Morales, 2003, p.2).

Para el desarrollo de esta investigación documental, se están llevando a cabo los siguientes pasos enumerados por Morales (2003, pp.3-4):

1. Selección y delimitación del tema
2. Acopio de información o de fuentes de información
3. Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema
4. Análisis de los datos y organización del informe
5. Redacción del informe de la investigación y presentación final (oral y escrita)

Si bien este esquema metodológico sugiere una progresión lineal en cada paso, la organización de los datos (paso 3) y su análisis (paso 4) nos ha mostrado la necesidad de volver, eventualmente, a buscar nuevas fuentes (paso 2) en la medida en que se van registrando hallazgos importantes y encontrando así algunos temas que, consideramos, deben ser más explorados. Dado que la investigación está proyectada a seis meses de duración, se prevé para el quinto mes cerrar definitivamente estas fases para pasar a la fase 5.

Análisis de la información

La búsqueda de fuentes de información se ha realizado en torno a descriptores, como competencias docentes para la educación inclusiva, docentes, profesores o maestros de educación infantil inclusiva, competencias docentes para la educación infantil inclusiva, características del docente de educación infantil inclusiva, etcétera. Las fuentes han sido libros impresos y, preferentemente, libros, artículos y documentos en formato electrónico provenientes de bases de datos y publicaciones académicas en línea.

En cada búsqueda, se han seleccionado las fuentes consideradas confiables por la autoridad de sus autores y la procedencia académica o institucional de su publicación. De cada referencia escogida, se ha realizado una reseña en la que se incluyen algunas citas o fragmentos considerados de mayor interés.

El proceso de lectura y elaboración de las reseñas nos ha llevado a determinar unas categorías emergentes para el análisis:

- Competencias docentes para la educación inclusiva
- El educador infantil inclusivo y sus competencias
- Formación del docente inclusivo
- Las reseñas están siendo revisadas y codificadas en torno a cada categoría de análisis mediante el software *Atlas Ti*. En este documento se comparte un análisis preliminar en torno a cada una de estas categorías a partir de las fuentes revisadas hasta el momento

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Resultados

Entre los resultados encontrados hasta la fecha podemos resaltar los siguientes:

Competencias docentes para la educación inclusiva

Encontramos diversas *competencias pedagógicas y didácticas* relacionadas con la flexibilidad para hacer cambios curriculares y didácticos y flexibilidad en cuanto a estrategias pedagógicas y didácticas para lograr la participación de todos los niños, de manera que se sientan importantes y valorados desde su singularidad. Para esto, es necesario prever y ejercer un control directo sobre lo que sucede en el aula, así como la habilidad de visibilizar a todos los niños en sus dinámicas habituales (Solla, 2013). Se menciona también la utilización de *estrategias didácticas* adecuadas y oportunas en cada situación concreta (García, 2008).

Durán y Giné (2011) sugieren conocer muy bien el currículo para poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse de la diversidad. Otros autores destacan la *valoración y el apoyo a la diversidad del alumnado (incluidas competencias relacionadas con el aspecto pedagógico y didáctico), el trabajo en equipo y el desarrollo profesional y personal*. Cada una de estas áreas contemplan actitudes, conocimientos y habilidades específicas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), Echeita (2012), Fernández (2013), Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004)).

Otro grupo de competencias, que podemos llamar *para la participación ciudadana*, se relaciona con la participación de los docentes en el diseño y la elaboración de las políticas educativas basados en su conocimiento sobre la realidad del aula para contribuir a superar la tendencia generalizada de formular políticas desde el escritorio con cierta esperanza de homogenización de la cultura desconociendo la diversidad de los contextos sociales y educativos (Reveco, 2009). Varios autores mencionan la importancia de reconocer y analizar a profundidad que el contexto de aula responde a un entorno social y una cultura específica.

Un grupo más de competencias se puede denominar *competencias para la vinculación escuela-comunidad*, pues se resalta la importancia de establecer fuertes vínculos con el entorno familiar y social en general en un ambiente de cooperación y de responsabilidad compartida (García, 2008) en el que, de cierta manera, el docente asume el papel de mediador entre la institución y la sociedad (Solla, 2013). Esto supone “Conocimiento docente de (...) [la] realidad socioeducativa, plural y emergente” (García, 2008).

El último grupo de competencias, denominadas *blandas o transversales*, son ampliamente mencionadas con calificativos como *voluntad y actitud* (Araque y Towel, 2011); actitudes que le permiten al docente *definir las formas de actuar en las aulas* y en los centros educativos; *sensibilidad e información sobre las características que configuran el grupo*; conocimiento de las *prioridades, requisitos y exigencias* de la práctica cotidiana con estudiantes (García, 2008, p.6). Aquí podemos mencionar de nuevo la valoración y el apoyo a la diversidad de los estudiantes, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional y personal (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), Echeita (2012), Fernández (2013), Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004)).

Clasificamos en este último grupo de competencias las enunciadas por Durán y Giné (2011), quienes afirman que, para asumir la educación inclusiva, el docente debe estar convencido de que funciona, de manera que pueda dejar los antiguos esquemas a un lado para darles paso a nuevas maneras de ser maestro desde la total implicación personal y moral y el hecho de tener

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

que asumir nuevas responsabilidades. Esto supone enfatizar en el conocimiento del estudiante, sus habilidades, conocimientos e intereses. Al respecto, Borzi, Escobar, Gómez, Hernández y Talou (2010) sostienen que los docentes, a través de la intencionalidad de sus acciones, pueden darles significado a sus prácticas en la rutina escolar no solo potenciando desarrollos cognitivos, sino apostando a darle la misma importancia a la formación en valores desde el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias.

El educador infantil inclusivo y sus competencias

En esta categoría, encontramos de nuevo un grupo de *competencias pedagógicas y didácticas*: conocimiento de la didáctica de lo que se quiere potenciar (hacerla accesible para todos), manejo de múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo (Hopkins y Stern, 1996, citados por Durán y Giné, 2011, p.168). Claro (2007) propone la educación en derechos humanos como primordial en los primeros años para mostrar al niño la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación. También es importante, en lo posible, ofrecer una educación bilingüe y multicultural.

Coincide con la anterior categoría de análisis el hallazgo de múltiples *competencias transversales o blandas*: altos niveles de compromiso (voluntad de ayudar a todos los niños y niñas) y afecto (entusiasmo y cariño hacia los niños y niñas) (Hopkins y Stern, 1996, citados por Durán y Giné, 2011, p.168). Se destaca que, en el modelo de la educación inclusiva, la voz del niño es lo más importante, y el docente debe aprovechar todas las oportunidades que a diario se presentan para generar espacios de participación y para escuchar las necesidades e intereses de sus niños sustentado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa (Fielding, 2011. p.50).

Con la propuesta de Odom (2004) de un modelo ecológico para lograr una educación inclusiva, encontramos de nuevo los otros dos grupos de competencias enunciados en la categoría anterior: las perspectivas familiares (*competencias para la vinculación escuela-comunidad*) y las políticas sociales (ecosistema), la cultura (macrosistema) y los cambios de variables a través del tiempo (cronosistema) (las que hemos llamado *competencias para la participación ciudadana*) (Odom, 2004, citado por Borzi et al, 2010, p.487).

Formación del docente inclusivo

Según una investigación sobre la formación de los docentes en cuanto a educación inclusiva a nivel latinoamericano, realizada por Payá (2010), se encontró que un importante porcentaje de docentes entrevistados sentía deficiencias en la formación tanto de grado escolar que tenían a cargo como de capacitación en el servicio y valoraba su formación como insuficiente cuando se le preguntaba si ha sido preparado para afrontar adecuadamente procesos de educación inclusiva.

Si bien Payá (2010) encontró que la mayoría de los currículos de América Latina destaca la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, era de esperar que la formación docente se sustentara sobre estos postulados; sin embargo, solo en algunos países se cuenta con los lineamientos específicos para orientar los programas de formación docente que cumplan con los criterios de calidad en cuanto a educación inclusiva se refiere. Los pocos países que cuentan con ello aseguran que los gobiernos tienen el deber de coordinar acciones de formación y capacitación de docentes con el fin de desarrollar con más propiedad la atención a la diversidad y el respeto de los derechos humanos y ciudadanos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

En cuanto a la formación docente, Payá (2010) concluye que es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios, por lo tanto, es importante dotar a los maestros de competencias necesarias para afrontar los retos de la educación inclusiva promoviendo, también, el desarrollo profesional y la valoración del rol docente. Esta formación debe mostrar, desde la teoría y la práctica, la diversidad que se puede encontrar en las aulas y preparar a los participantes para afrontarla de manera apreciativa. En ese sentido, el autor postula que se requiere actuar en una doble vía: desde la formación inicial en los centros de educación superior y desde la formación en ejercicio centrada en la escuela para que los profesores puedan plantear proyectos educativos compartidos, coherentes y continuos. Para esto, se requiere de un trabajo interdisciplinar, que le permita al docente tener un nivel mínimo de competencia para diagnosticar las necesidades educativas de sus estudiantes y seleccionar aquellos materiales más apropiados para trabajar la educación inclusiva con la orientación y apoyo necesario de los especialistas.

Este mismo autor afirma que, para lograr este propósito, se requiere el concurso de los organismos de gobierno y los directivos docentes para que propicien estos espacios y favorezcan la participación de los maestros en los programas de formación, además de concederles incentivos de diversa índole. También subraya la necesidad de evaluar, modificar y actualizar los planes de estudio de las facultades de educación para que incorporen algunas materias que ayuden al conocimiento de otras culturas, países, discapacidades, etcétera. tanto desde lo teórico como desde una práctica resignificada. En relación con lo anterior, otros autores proponen que “la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión” (Arnaiz, 2003).

La investigación de Payá (2010) concluye que, en la totalidad de la región andina y Cono Sur, hay una visible carencia de competencias y prácticas pedagógicas de los docentes para trabajar con estudiantes que requieran metodologías especiales en escuelas regulares y que puedan ser sometidos a un currículo homogéneo. Además, reitera que los diseños curriculares deben tener la flexibilidad necesaria para mejorar las posibilidades de logro en los estándares planteados por los gobiernos e insiste en que

Se debe comenzar a trabajar en la capacitación de docentes y en la formación inicial de maestros y maestras para que alcancen las capacidades necesarias que les permitan trabajar con grupos de alumnos y alumnas diversos, y con currículum más flexibles a las especificidades de sus necesidades y contextos (p.184).

Claro (2007), por su parte, afirma que los profesores aún carecen de las capacidades y actitudes para atender la diversidad e incluir en los espacios de aprendizaje a los estudiantes que, dadas sus particularidades, requieren de un trabajo específico, lo que puede relacionarse con que lo logrado hasta el momento en cuanto a educación inclusiva se ha enfocado principalmente hacia la población en situación de discapacidad.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de estos resultados preliminares, podemos enunciar unas primeras conclusiones que consideramos significativas.

Por el momento, se han encontrado escasas referencias a las competencias requeridas por el docente de educación infantil inclusiva a nivel internacional, y no hemos ubicado aún referencias

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

a nivel nacional. Esta situación evidencia la problemática que se busca abordar desde esta investigación en cuanto al tema de las competencias docentes para la educación infantil inclusiva, ya que los trabajos y referencias no lo han abordado a profundidad.

En cuanto a competencias docentes tanto genéricas como específicas de la educación infantil, se destacan *competencias pedagógicas y didácticas* relacionadas con la flexibilidad y adaptación del currículo y de diversas metodologías de acuerdo con la necesidad del estudiante, así como el trabajo en equipo y el desarrollo personal y profesional; las competencias *para la participación ciudadana*, que implican una postura crítica del docente y una participación activa en el diseño de la política educativa; las *competencias para la vinculación escuela-comunidad* en un espíritu de responsabilidad compartida; y las *competencias blandas o transversales*, que se dirigen a las actitudes de compromiso, afecto, escucha, participación, voluntad, flexibilidad, etcétera. Se destaca que la bibliografía se expone especialmente en este último grupo de competencias. Aunque se menciona en la categoría de formación docente, resaltamos la importancia de la reflexión sobre la propia práctica, con lo que se delinea una competencia investigativa que promueve la mejora continua.

En cuanto a la categoría de formación docente, se destaca el hallazgo sobre la carencia de formación adecuada para las demandas de los docentes que trabajan en entornos inclusivos y la necesidad de formación permanente a nivel teórico y práctico tanto en la formación inicial como en la formación en servicio. En este tema, tienen amplia responsabilidad los órganos gubernamentales y las instituciones formadoras de maestros, llamadas a revisar sus planes de estudio.

Estos hallazgos preliminares resaltan la pertinencia de realizar tanto esta investigación como la más amplia a la cual pretende servir, y delimitan como una necesidad importante la búsqueda de pautas que permitan mejorar los procesos de formación de maestros para la infancia de cara al desafío de la inclusión.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en educación inclusiva*. Dinamarca. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Araque y Towel (2011). *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva. Reflexiones de un viaje a Latinoamérica, primavera*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/FOMENTAR_LA+EDUCACION_INCLUSIVA.pdf/50509c66-9c7f-4d31-8e88-381357d0e926
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellón de la plana: Universitat Jaume I. Recuperado de www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/psico/2.pdf
- Borzi, S., Escobar, S., Gómez, M., Hernandez, V., Sánchez, M., Talou, C (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. En: *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.academica.com/000-031/490>
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la Inclusión educativa en las regiones Andina y Cono

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Sur. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 179-187. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/661114/REICE_5_5_25.pdf?sequence=1

- Durán, D y Giné, C, (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- Echeita, G. (2012) Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias pedagógicas* (19). Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_03.pdf
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Sandoval, M. (2010). *Inclusión educativa y diversidad*. (Módulo). Diplomado en Inclusión educativa Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. OEI – Universidad Central de Chile.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*. 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445/573>
- Fielding, M. (2011) La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- García, J. (2008) Aulas Inclusivas. *Revista de pedagogía*, 60 (4), 89-105. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912295>
- Morales, O. (2003) Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Mérida: Universidad de Los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16490/1/fundamentos_investigacion.pdf
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*. 3 (2), 125-142. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Reveco, O. (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 143-164. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art9.pdf>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children. Recuperado de <https://programapilotodespertar.wordpress.com/2014/04/29/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>
- Unesco (2010). *Marco de acción y cooperación de Moscú: Aprovechar la riqueza de las naciones*. Moscú: Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Recuperado de http://www.omep.org.ar/media/uploads/conclusiones_congreso_mundial_unesco_2010_sobre_primera_infancia.pdf

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local¹

Autores

Érica Patricia Martínez Villegas²
Liliana Patricia Ortiz Sanmartín³

Resumen

Esta práctica surge de la investigación realizada en la Fundación Emmanuel, Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local, con el objetivo principal de identificar las transformaciones que se presentan en los niños y niñas en primera infancia durante los años 2012 y 2014, objetivo que ha sido el eje articulador de la atención que se les ha brindado.

Esta experiencia aporta a la atención de los niños y niñas en primera infancia fortaleciendo los vínculos afectivos y las adecuadas prácticas de crianza para la transformación de los entornos partícipes. Además, busca la vinculación efectiva y permanente de la familia, las docentes, la comunidad y los agentes educativos.

Palabras clave

Primera infancia, promoción de lectura, familia, niños, contextos, desarrollo local

Desarrollo del tema

Justificación

Estudios recientes sobre la inversión en la primera infancia indican que los primeros años son importantes para el aprendizaje temprano, además que las intervenciones de alta calidad tienen efectos duraderos en la formación y desarrollo cognitivo del ser humano, pues dan génesis al aprendizaje y éxito posterior en la vida adulta y, por tanto, a la promoción del desarrollo social de un país.

Desde esta perspectiva, existe un consenso mundial sobre la necesidad del cuidado y la atención a los niños y niñas durante la primera infancia para potenciar su desarrollo integral basado en distintos argumentos: científicos, económicos y políticos.

Bajo estos argumentos, la atención a la primera infancia es una prioridad no solo por la manera como impacta en la economía y desarrollo del país, sino también por el desarrollo y mejoramiento de potenciales del ser humano.

Durante mucho tiempo, la educación se ha enfocado en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la medición de la inteligencia descuidando un poco las habilidades sociales y para la vida, las cuales, combinadas con las habilidades cognitivas, permiten la formación de ciudadanos más capaces y productivos con el fin de generar el éxito individual y contribuir con la generación del éxito en la sociedad.

¹ Fundación Emmanuel, Centro de Atención Integral

² Magíster en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local. Directora ejecutiva de Fundación Emmanuel. Colombia. fundación@femmanuel.org

³ Docente. emmanuelfundacion@yahoo.es

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Estas consideraciones políticas, económicas y científicas, que sustentan la urgencia de establecer los lineamientos básicos de una política para la primera infancia, están relacionadas con el tema de la lectura, que es el que nos ocupa y al cual nos referiremos más específicamente. Sin embargo, conviene puntualizar desde ahora las evidentes conexiones que justifican su inclusión dentro del contexto más amplio del desarrollo infantil y que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La primera conexión se relaciona con el enfoque de derechos, puesto que el ejercicio de los derechos presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos. La lectura y la escritura se constituyen en herramientas privilegiadas de participación democrática, ya que favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio
- El reconocimiento de la lectura y la escritura como derecho se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa verbal y no verbal, pues obedecen a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral
- A estas consideraciones, que se relacionan con la interacción del lenguaje y el pensamiento, hay que sumar, en el mismo orden de importancia, las que apuntan hacia el desarrollo emocional del sujeto y en las cuales la intervención adulta resulta crucial durante la primera infancia y, en especial, durante el primer año de vida

De ahí, se desprende que la inclusión de la lectura en la primera infancia a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego) fomenta la comunicación imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y re-significa los patrones de crianza y se constituye en una poderosa herramienta de prevención emocional. Está demostrado que la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido.

De las consideraciones anteriores, se desprende la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia, lo mismo que su incidencia en los patrones de lectura inferencial, expresiva y crítica. Así, estimulación lectora se constituye en la clave para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables potenciando habilidades para leer-se, leer el mundo y expresarse se constituye en la justificación esencial que amerita la inclusión de la lectura en el marco de una política pública para la infancia colombiana.

Fundamentación teórica de la experiencia

Al cantar un “arrurú mi sol” o al decir “érase una vez, hace mucho, pero muchísimo tiempo...”, la lengua comienza a cantar y a contar historias, a contar cómo se organiza el tiempo en un relato y cómo se buscan las palabras, precisas y sonoras, para construir un mundo imaginario, distinto al de la realidad... y, a la vez, tan parecido (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Según afirma Bruner (1986), las facultades originales que posee el bebé para interpretar y construir significados se activan en la medida en que la madre, el padre o el cuidador lo involucran en ese juego llamado “reciprocidad”, que ilustra la capacidad de la madre para identificar cada vez mejor las razones del llanto del niño y, así mismo, la capacidad de este para identificar esos acuerdos.

El primer cuento que lee el niño es el rostro de su madre, de ahí, la importancia del establecimiento del vínculo afectivo y de la posibilidad de brindar a las familias las estrategias necesarias para hacer parte de su cotidianidad, estableciendo relaciones de interacción; situaciones que se pueden fomentar desde la lectura.

Tanto los padres en situación de pobreza como los más acomodados quieren a sus hijos. La gran diferencia radica en saber lo que es adecuado o no para los niños. Hay padres que piensan que no hay nada malo en comprarle a un niño un televisor gracias al cual pasa feliz y tranquilo viendo los programas transmitidos, mientras que un padre más educado sabe que demasiada televisión es dañina y, más aún, que a los niños hay que leerles todos los días.

Pese a que los niños en situación de pobreza tienen menos posibilidades de adquirir libros y cuentos, sí es importante señalarles y mostrarles que son bienvenidos en las bibliotecas y que los libros esperan ser leídos.

Desde esta perspectiva, la lectura se vislumbra no como una actividad meramente escolarizada, ligada al aprendizaje de grafemas y fonemas, sino como la posibilidad de apropiarse del entorno, de la cultura, de su propia historia, del mundo en sí y de establecer vínculos y relacionarse con otros.

Tradicionalmente, se ha visto el libro como la única forma de leer desde el texto escrito, lo cual va en contravía de lo que se ha evidenciado en esta experiencia, pues se han visto nuevas formas de leer y en otros escenarios, como leer lo audiovisual, lo oral, la imagen, los gestos, las posturas corporales, etcétera.

Experiencias como esta validan la información encontrada en los libros y en los principios básicos de la promoción de lectura. Cambiar la vida de los sujetos, renovar y transformar el pensamiento y construir nuevos sentidos, ideas y prácticas lectoras generan desarrollo personal y comunitario.

Objetivos

General

Identificar las transformaciones que se presentan en los niños de la Fundación Emmanuel con el programa de promoción de lectura, Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local.

Específicos

- Identificar los argumentos que sustentan la importancia social y económica de los programas de calidad para la atención a la primera infancia
- Descubrir las transformaciones que posibilita un programa de promoción de lectura en los niños de la Fundación Emmanuel
- Identificar las prácticas que adquieren las familias de los niños y las docentes que participan en el programa de promoción de lectura
- Evidenciar las transformaciones en las prácticas de las docentes que tienen contacto con el programa de promoción de lectura en la relación con los niños y con su propio lenguaje

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Metodología

La Fundación Emmanuel, Centro de Atención Integral se acoge a una concepción holística del niño y la niña teniendo en cuenta que los aspectos del desarrollo son interdependientes e inciden de manera transversal en los demás como efecto dominó.

Esta experiencia apunta al fortalecimiento y la construcción de ritmos cotidianos en los niños y las niñas y, de manera transversal, a sus familias para que se dé continuidad en casa.

Lectura en la primera infancia

Esta, más que un hábito, debe ser una práctica de vida que se constituya en una manera fundamental de acceder a los acumulados simbólicos que nos permitan asumir la realidad, entender la diversidad humana e interpretar lo que pasa a nuestro alrededor. Como afirma Yunes (1994), el acto de leer es un acto de sensibilidad y de inteligencia, de comprensión y de comunión con el mundo.

La escritura y lectura son prácticas socioculturales que le permiten al niño hacer parte de los relatos del mundo, de la riqueza simbólica de su comunidad, así como aprender de lo humano en su relación con los otros. Se sabe que las posibilidades creadoras de las palabras emergen en lo narrativo-vital, como lo propone Graciela Montes (2011) cuando dice: “Los cuentos son una ocasión que permiten la instalación de otro tiempo en este tiempo: producen un cambio y habilitan a la fabricación de mundos nuevos. Los hombres no pueden vivir sin mundos, por eso arman conjeturas, albergues de significados y se convierten en hacedores de metáforas y lenguaje”.

Se entiende, entonces, que la lectura está ligada a la relación, a la conversación, al encuentro, a la socialización de los sujetos; una lectura puesta en el proceso de construcción de lo humano, de la elaboración permanente de un proyecto colectivo en el que tiene presencia el sujeto en todas sus dimensiones: afectiva, emotiva, biológica, cognitiva, comunicativa, valorativa, ética, lúdica, estética, política y cultural. Se le atribuye a la lectura un lugar central en los procesos de integración del sujeto a las estructuras sociales, a un mundo de la vida que lo recibe y lo acoge. Por lo tanto, el leer se vuelve una práctica de sociabilidad (es decir, el conjunto de actividades simbólicas que le permiten al sujeto, socializarse).

Siendo consecuentes y resaltando la importancia de lo anterior, dentro de nuestra experiencia educativa nos proponemos lo siguiente:

- Observar, intencionalmente, cómo los niños y las niñas avanzan en las habilidades motrices, lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas
- Establecer pautas que permitan un acompañamiento afectuoso, cálido y significativo, en la conquista de ritmos cotidianos
- Permitir la conquista de los espacios a los niños y niñas, permitiendo el reconocimiento de los espacios próximo y cotidiano
- Implementar en nuestro quehacer diario los ritmos cotidianos para contribuir a la apreciación del tiempo y al aprendizaje de hábitos como potenciadores en la construcción de ritmos individuales
- Identificar las aproximaciones de los niños y niñas al entorno ecológico (espacio natural y físico) y a la convivencia (relaciones con pares y adultos)
- Posibilitar ambientes de calidad, potenciadores de experiencias significativas, que contribuyan al desarrollo de formas más complejas del pensamiento

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Observar intencionadamente las habilidades de exploración, interacción y participación que contribuyan al acompañamiento adecuado del adulto
- Identificar el desarrollo del espíritu científico e investigativo y las relaciones de conocimiento que establecen los niños y las niñas con el entorno natural y físico
- Identificar la regulación de la convivencia a partir de los acuerdos particulares que establecen los niños y las niñas en sus juegos cooperativos para llegar a la norma como producto del consenso
- Dar significados y otorgar sentidos a las experiencias con las que los niños y las niñas incursionan en mundos donde la creatividad y la imaginación son posibles
- Entender el lenguaje no como medio de comunicación únicamente, sino como el medio que permite representaciones diferentes al lenguaje verbal
- Generar experiencias y disfrute a través de los lenguajes de expresión artística, como la música, el arte y la literatura

Siendo un poco más puntuales, la experiencia de lectura que planteamos dentro de nuestra propuesta educativa ha transversalizado cada una de las áreas de derecho de los niños y las niñas, planteando varias estrategias, fortaleciéndose y logrando aceptación por parte de los niños y niñas, familias, agentes educativas y comunidad.

Todos los días, los niños y niñas, dentro de la planeación pedagógica, tienen un momento literario. Para ello, el docente elige semanalmente con los niños un cuento relacionado con el proyecto de exploración que se esté desarrollando, el cual nace de las necesidades y expectativas de los niños y niñas.

El cuento seleccionado es contado durante toda la semana de formas distintas utilizando diferentes materiales y estrategias de lectura. Cada mes, se elabora una ambientación de los cuentos elegidos por los niños y, en compañía de ellos, se agregan elementos adicionales para enriquecer la lectura.

Los pósteres y carteleras tienen una frase alusiva a un cuento del contenedor de libros. La frase termina en puntos suspensivos para invitar a los padres de familia a investigar con los niños y las niñas acerca de qué trata el cuento y, a su vez, tienen una actividad a realizar con la historia.

Cada mes, se realiza la carpa de lectura dirigida a los niños y sus padres. Con esta, se pretende establecer un diálogo fluido y continuo que permita el conocimiento del material bibliográfico disponible en las salas, así como el intercambio de ideas, consejos y experiencias para facilitar, en todo lo posible, las relaciones entre el niño y los libros. Esta actividad se realiza en la casa de cada niño, se comparte el refrigerio con los miembros de la familia y los demás padres que acompañan a sus niños a la carpa de lectura.

Las mochilas viajeras van a casa de los niños y las niñas cada quince días. Muchos de ellos devuelven la mochila con una actividad realizada en familia. Estos trabajos, a su vez, constituyen material didáctico y de apoyo en los proyectos de exploración de cada grupo.

Para la evaluación, los docentes utilizan dos instrumentos: la encuesta inicial y final y la escala de evaluación del proyecto.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral


	FUNDACIÓN EMMANUEL-CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL NIT 900.329405-8 PERSONERÍA JURÍDICA 3939 DE ICBF PROYECTO "DIME CUANTO TE QUIERO" ENCUESTA PARA NIÑOS Y NIÑAS
Nombre del niño o la niña:.....	
Instructivo: Esta encuesta se aplica a niños mayores de dos años, cada docente o madre comunitaria la aplica a su grupo, seleccionando la respuesta que de el niño o la niña, se pueden apoyar en material concreto para que el niño o la niña realicen la sección.	
1. Que actividad te gusta más realizar en el jardín infantil A. Jugar con los amigos B. Leer cuentos C. Comer D. Bailar y cantar	
2. Que te gusta de tu profe A. Que juega con los niños B. Que es muy bonita C. Que te lee cuentos D. Que canta	
3. Que te gusta que te regalen A. Un cuento o un libro B. Un juguete C. Un dulce D. Ropa o zapatos	
4. Te gustan los cuentos o libros con imágenes de A. Animales B. Alimentos C. Las mamas y papas que quieren a sus hijos D. De hacer actividad física.	
5. Que actividades te gusta hacer en la casa A. Jugar con los hermanitos o vecinos B. Leer cuentos o libros C. Ver televisión D. Ayudar a la mamá	
6. Que actividades realiza contigo la mamá y el papá. A. Juegan B. Me llevan al parque o la cancha C. me llevan a la biblioteca o Ludoteca D. Leemos libros y cuentos.	

Figura 1. Encuesta para niños y niñas

Esta encuesta consta de seis preguntas, las cuales se aplican al inicio y final del proceso con los niños y niñas. Para la aplicación de la misma, la docente lee a los niños y niñas las preguntas y diligencia el formato.


	FUNDACIÓN EMMANUEL-CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL NIT 900.329405-8 PERSONERÍA JURÍDICA 3939 DE ICBF PROYECTO "DIME CUANTO TE QUIERO" ENCUESTA PARA PADRES
Nombre del padre o la madre:.....	
Seleccione una de las respuestas a cada pregunta utilizando una X.	
1. De las actividades que realiza su hijo cuando esta en la casa el o ella prefiere: A. Jugar con muñecos u otros juguetes B. Ver Televisión C. Jugar con los hermanitos D. ver revistas E. Leer cuentos o libros F. Otra Cual?.....	
2. Cuando dedica tiempo para recreación a que sitios prefiere para ir con sus hijos A. Ir a un Parque B. Visitar familiares C. Ir a un parque Biblioteca D. Visitar la Biblioteca mas cerca E. Ir a piscina F. Prefiere quedarse en casa.	
3. Cuales actividades disfruta mas cuando comparte tiempo con sus hijos A. Limpiar la casa B. Jugar con sus hijos C. Leer un cuento o libro D. Ver novelas o televisión F. Dormir F. Otra cual?.....	
4. Durante las vacaciones o los fines de semana cual de estos sitios frecuentan. A. La casa de los vecinos o familiares B. El centro de la ciudad C. La cancha del barrio D. La biblioteca más cercana E. La ludoteca F. Ninguno de los anteriores	
5. Cuando compra un regalo para sus hijos que prefiere darles A. Ropa y zapatos B. un libro o cuento C. Juguetes D. Dulces F. Artículos de aseo para toda la familia G. Ninguna de las anteriores	
6. Que tipo de literatura prefiere leer. A. Revistas y periódico B. Cuentos C. Libros de cocina D. Libros de cuidado de los hijos D. No le gusta leer F. No sabe leer.	

Figura 2. Encuesta para padres

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

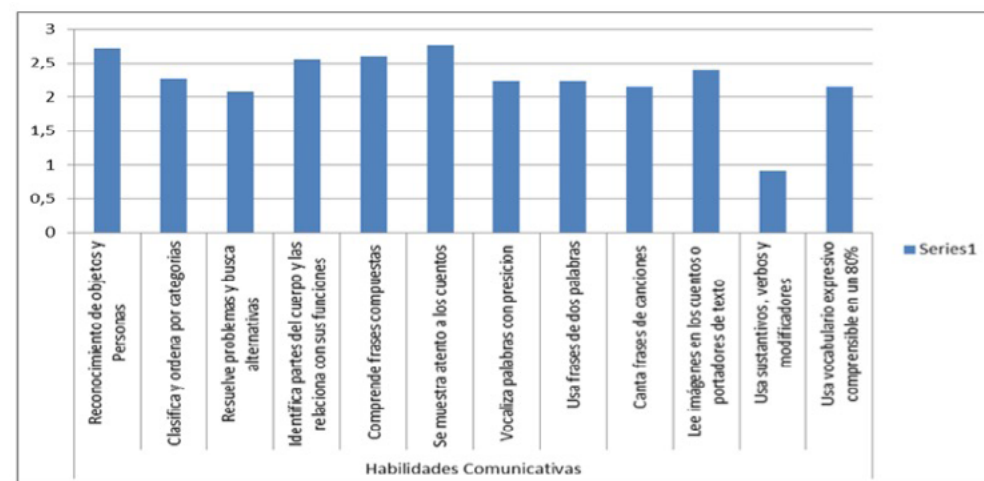
CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Esta encuesta consta de seis preguntas, las cuales se aplican al inicio y final del proceso. La encuesta inicial para padres se diligencia en el momento de la matrícula y, la final, en uno de los encuentros del proyecto. Para aquellos padres que no saben leer, se diligencia con ayuda de la encargada de la reunión.

El instrumento evalúa los siguientes aspectos: habilidades comunicativas, participación familiar, habilidades para la vida y buen trato, estilos de vida saludable y cuidado del medio ambiente. Los resultados son tabulados para la elaboración del informe de valoración del proceso lector. La valoración se da a cada niño acorde a los parámetros: 1: No lo hace, 2: Está en proceso, 3: Lo hace. Teniendo en cuenta el instrumento de evaluación del proceso lector, se realiza la tabulación de la información con el fin de identificar las fortalezas y debilidades existentes a nivel grupal y plantear las estrategias metodológicas en el interior del aula para su abordaje.

Figura 3: Informe de valoración del proceso lector



Este informe es elaborado por las docentes, y en él se plantean las estrategias a desarrollar acorde a las necesidades observadas en los niños y en el grupo teniendo en cuenta los indicadores propuestos para el proyecto. Este constituye un insumo para la planeación pedagógica.

Otras estrategias utilizadas son:

Ambientación de los espacios de lectura “Nichos de lectura”

Festivales literarios

Estos se realizan una vez al año. En ellos, se hace la exposición de los talleres de elaboración de cuentos con tela y materiales artesanales con las familias, además, los trabajos elaborados en las mochilas y las carteleras.

Trueque ecológico

Periódicamente, se realiza la actividad de reciclaje con los niños, niñas y familias, en la cual se intercambian y se entregan libros y cuentos donados. A su vez, el dinero del reciclaje es invertido en la compra de libros para enriquecer los contenedores.

Con estas estrategias, no se pretende alfabetizar a los niños, sino que se despierte, a través del lazo creado con el adulto en este momento de entrega, el gusto por la palabra escrita y que el niño

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

rememore el cuento como un momento de placer, tranquilidad, amor y entrega, lo cual traerá en el futuro el nacimiento de un lector espontáneo que aprenderá rápida y fácilmente la palabra escrita y sentirá amor hacia ella. De esta manera, el libro entra a formar parte de la vida del niño mucho antes de que sepa leer. En realidad, el placer de leer va precedido por el placer de escuchar: son los adultos con sus lecturas, sus palabras y sus actitudes quienes marcan las pautas de lectura de sus hijos.

El proyecto se ha articulado con el proceso nutricional de los niños mediante la creación de un personaje llamado Caramelo. Este se ha dado a conocer a través de la lectura y otras actividades que han hecho que los niños, en todo momento, lo asocien con la alimentación. Desde el área de nutrición, se vivencia el cuento de “Caramelo y los planetas de colores” como estrategia para mejorar y practicar buenos hábitos alimentarios.

Adicionalmente, se ha implementado la estrategia “El Circo de Ilusiones”. Está planteada por el equipo interdisciplinario para fortalecer de manera articulada todas las áreas de derecho; el conocimiento de los niños de sí mismos, sus sentimientos, pensamientos e imaginaciones; y los dispositivos básicos del aprendizaje.

Población participante

En la experiencia sobre la lectura, la Fundación Emmanuel ha vinculado a todos los miembros de su comunidad institucional: niños, niñas, docentes, familias y personal administrativo. Adicionalmente, han participado otras empresas, instituciones y personajes externos, como la Fundación Éxito, la Fundación Ratón de Biblioteca, madres y actores comunitarios y otros representantes de las comunidades donde hace presencia la fundación.

Resultados y conclusiones

En el año 2013, la Fundación Emmanuel participó con la experiencia en la postulación realizada de Saberes y Prácticas en Primera Infancia, convocada por el ICBF. Adicionalmente, en el mismo año, la experiencia fue presentada en Trento, Italia como una experiencia significativa generadora de desarrollo para la primera infancia en el marco del curso de alta formación *Summer School International*, Comunidad y Desarrollo Local, Construyendo Estrategias de Cambio para el Territorio, organizado por el Centro para la Formación a la Solidaridad Internacional, CFSI, y la escuela de Administración, Finanzas y Tecnología de la Universidad Eafit.

En el año 2014, la experiencia fue nominada al Premio Calidad de la Educación, de la Alcaldía de Medellín, en la categoría de Ciudad de los Niños y las Niñas, como experiencia significativa en primera infancia y, en el mismo año, fue presentada en el VII Encuentro Nacional de Promotores de Lectura: las Voces y la Diversidad en la Promoción de la Lectura, Experiencias en Animación y Promoción de Lectura, convocado por Comfenalco Antioquia.

Esta experiencia ha tenido resultados significativos que nos alientan a continuar impulsándola como medio para vincular a las familias y al jardín infantil, al igual que como pretexto para que niños, institución, familias y comunidades trabajen juntos construyendo caminos para andar de la mano del maravilloso mundo de la lectura.

Con relación a los niños y las niñas, mediante el informe individual y grupal del proceso lector, se ha podido evidenciar en los niños y niñas un mejoramiento en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, ya que han aumentado el vocabulario y el uso adecuado de las palabras en el contexto habitual del centro infantil, lo que se ha reflejado en:

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Mayor relación efectiva y afectiva con el mundo que los rodea y mayor empatía con los demás
- Desarrollo de las habilidades para la vida
- Cambio frente a la percepción del mundo y el sentido de las cosas al compararse con otras situaciones o reconocerse en ellas

Con relación a las familias, se ha visto que:

- El 60% de ellas ha cambiado su percepción frente a la lectura y la ha incluido como una actividad para el manejo del ocio y tiempo libre en el hogar.
- El proyecto ha reunido a la familia, el hogar infantil y los niños construyendo un camino para andar de la mano.
- Los padres han encontrado en las bibliotecas un espacio para compartir en familia incluyéndolas como uno de los lugares para visitar e interactuar con sus hijos.
- Muchos padres no pensaban que la lectura causara tanto impacto en los niños hasta que los vieron interactuar con los libros y han descubierto que, para crear hábitos de lectura en ellos, es necesario acompañarlos en el proceso.
- El proyecto ha logrado un efecto importante en la relación padre-madre-hijo alrededor de la lectura. Muchos de ellos, comparten esta experiencia como algo nunca vivido y como un momento de encuentro familiar importante y de gran valor.
- La gestión social que ha logrado la Fundación Emmanuel, a través de las actividades programadas en torno al proyecto lector, ha permitido el trabajo mancomunado e inseparable del jardín infantil, la familia y la comunidad.
- Las mochilas viajeras han fomentado entre los niños y las familias el amor, el buen trato y la posibilidad de acceder a historias para compartir en familia. Así mismo, han enriquecido el vocabulario de los padres y de los niños y, al momento de devolverlas o cambiarlas, los niños manifiestan deseo de conservar los libros.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Referencias

- Anónimo. (2007). Aumenta explotación y abuso sexual de niños en Colombia. *Revista Semana*, 1-5. consultado Noviembre 15 de 2014 tomado de <http://www.semana.com/on-line/articulo/aumenta-explotacion-abuso-sexual-ninos-colombia/86676-3>.
- Aramburu, M. (2005). *Jerome Seymour Bruner de la percepción al lenguaje*. Facultad de Psicología. Universidad país vasco España. 1-19.
- Bernal, R. (2012). *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia*. Bogotá, Documentos CEDE, Ediciones Uniandes. 2-80.
- Cárdenas-Restrepo, A. &. -D. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Documento N° 23. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Fundalectura. (2009). *Los niños son un cuento lectura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Fundalectura. (2011). *Los lenguajes de la infancia crecer entre relatos y juegos*. Bogotá.
- Galicchio, E. (2004). *El desarrollo local en América Latina estrategia política basada en la construcción de capital social*. Buenos Aires, Programa de desarrollo local centro latinoamericano de economía humana (CLAEH), pp. 1-24.
- Heckman, J. (2006). *Reflexiones sobre la importancia de invertir en la primera infancia*. Bogotá: Grupo Éxito.
- Henaó-Henaó, D. L.-U.-S. (2011). *Tus historias me ayudan a crecer*. Relaciones entre la biblioteca pública, lectura y primera infancia. Fundación Ratón de Biblioteca, 1-29.
- Hernández-Sampieri, R. F.-C.-L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGrawhill.
- Martínez Villegas, Erica Patricia. (2014) *Lectura en la primera infancia para el desarrollo Local*, Tesis de maestría gerencia de entidades sociales para el desarrollo y la innovación social. Universidad EAFIT. Medellín.
- Alcaldía de Medellín, Universidad de San buenaventura, Tecnológico de Antioquia & Corporación Universitaria Lasallista. (2014). *Perfil ocupacional y de inteligencia emocional de los agentes educativos que atienden primerar infancia en el municipio de Medellín*. Medellín: Lasallista.
- Mendonca, R. B. (1999). *Costos y beneficios de la Educación Preescolar en Brasil*. Rio de Janeiro.
- Myers, R. (2005). La primera Infancia como una Buena Inversión. *I Foro Internacional sobre Educación Temprana o Inicial y Políticas públicas para la infancia* Cali. 1-17.
- Oates, J. (2007). *La primera Infancia en perspectiva 1 La calidad del Cuidado en los primeros años*. Reino Unido.
- Ortiz, N. (1992). *Evaluación de los Hogares Comunitarios de Bienestar, Informe Técnico Final*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y El Banco Mundial. Bogotá.
- Perczek, R. (2010). La primera Infancia y el desarrollo economico y social. Bogota: Fundalectura. 33-65.
- Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Bogotá, Centro Regional para el Fomento del Libro (CERLALC), pp. 1-46.
- Trelease, J. (2006). *Leer en familia en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.
- Trelease, J. (2012). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.
- Unicef. (2010). Estado Mundial de la Infancia. *La primera infancia y el desarrollo economico y social*.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Bogotá: Fundalectura. 33-65

Woodhead, M. &. (2007). Relaciones de Apego: la calidad del cuidado en los primeros años. *La primera infancia en perspectiva. 1*, 2-51.

Woodhead, M. &. (2008). *Riço de Janeiro, Espaço para la infancia. Sembrando un sentido de pertenencia en los primeros años*. Fundación Bernard van Leer, 2-59.

Young, M. (2002). Early Chile Development to Human Development: Investing in our children future. Washington D,C: The World Bank.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Convidarte para la paz: propuesta formativa ciudadana para primera infancia

Autores

María Cristina Correa Duque¹
Martha Cecilia Velásquez Toro²

Resumen

Convidarte para la paz es un proyecto piloto configurado como una experiencia significativa al contribuir con los procesos de desarrollo humano desde la primera infancia. Parte del trabajo con niños y niñas entre tres y cinco años de edad, sus familias y agentes educativos pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil, CDI, de La Isla, Manizales (Caldas, Colombia) para que se constituyan en agentes constructores de paz a través del diseño de una metodología que involucra estrategias lúdico-pedagógicas en talleres de formación. Esto permite el despliegue de su potencial humano para la configuración de relaciones orientadas a la convivencia pacífica y a su formación como sujetos ciudadanos.

Palabras clave

Desarrollo humano; primera infancia, convivencia pacífica, ciudadanía, formación

Desarrollo del tema

Justificación de la propuesta educativa

Convidarte para la paz es una propuesta de desarrollo humano y social que surge del programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, que busca transformar imaginarios, actitudes y valores de niños, niñas y jóvenes de todo el país para construir escenarios de convivencia pacífica a partir del despliegue de sus potencialidades humanas.

El Club Activo 20-30 se articula con el programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz para dar respuesta a las necesidades que se presentan con los niños y niñas y las familias de la comuna La Fuente de la ciudad de Manizales, caracterizada por altos índices de violencia intrafamiliar, microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia, espacios públicos inseguros y ofertas culturales limitadas; asuntos que inciden en las prácticas de crianza y en el comportamiento de los niños y niñas.

Los niños y niñas pertenecen a familias que evidencian dificultades como:

- Incongruencia en los acuerdos frente al manejo de la autoridad y manifestaciones limitadas del afecto con los niños y niñas.
- Irritabilidad frente a algunos comportamientos problemáticos de los niños y niñas.

¹ Psicóloga. Formadora e investigadora del Programa Nacional de Investigación en Desarrollo Humano desde la Primera Infancia, perteneciente al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE)-Universidad de Manizales, Colombia. mcorrea@cinde.org.co

² Artista plástica. Formadora e investigadora del Programa Nacional de Investigación en Desarrollo Humano desde la Primera Infancia, perteneciente al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE)-Universidad de Manizales, Colombia. mvelasquez@cinde.org.co

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Legitimación del castigo físico y amenazas como únicas medidas correctivas y “efectivas”.
- Ausencia de responsabilidades claramente establecidas en el hogar.
- Bajo nivel de escolaridad en algunas familias y actividades económicas que contribuyen a la presencia de dinámicas conflictivas que se trasladan a los espacios de aprendizaje, lo que origina la manifestación de comportamientos agresivos en los niños y niñas.
- Falta de interés de los niños y niñas por los sentimientos de otros.
- Ausencia de escenarios que retomen las voces y participación de los niños y niñas.

El CDI intercepta estas problemáticas, por lo que se adapta una propuesta educativa que busca responder a estas dificultades a partir del trabajo con niños y niñas, familias y agentes educativas desde una perspectiva del desarrollo humano.

Objetivos

Objetivo superior

Configurar sujetos y familias constructoras de paz mediante el desarrollo de una propuesta de socialización política para la primera infancia en los CDI Hogar Múltiple La Isla y Hada Madrina.

Objetivo general

Contribuir al desarrollo humano desde la primera infancia para constituir niños y niñas, familias y agentes educativos constructores de paz.

Objetivos específicos

- Desarrollar en niñas y niños actitudes, valores y prácticas favorables a la paz.
- Fortalecer habilidades en docentes para implementar estrategias lúdico-pedagógicas que potencien el desarrollo humano en niños y niñas.
- Ampliar en las familias la comprensión sobre potencialidades humanas en la primera infancia favorables para la construcción de paz.

Fundamentos teóricos de la experiencia

Perspectiva del desarrollo humano

Es un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente, que toma como referente la *teoría del construccionismo social* y la *teoría sobre la construcción social de la realidad* y establece cómo los niños y niñas se autoproducen socialmente y resignifican desde el lenguaje, a los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales. En este sentido, las reflexiones de Agnes Heller (1991, 1996) sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen aportan comprensiones sobre la constitución de lo humano en niños y niñas estableciendo que la configuración de lo social se da en la producción de lo material (mundo físico), en las relaciones sociales que se establecen para ello (mundo social) y en los marcos de representación de la realidad los niños, desde los que se hacen comunicables ante los otros (mundo simbólico).

Así mismo, Lorenzer (1985, 1999; citado por el programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, 2015) muestra cómo ese proceso dialéctico de autoproducción de los niños y niñas, así como la producción de su mundo solo pueden darse en espacios de intersubjetividad mediados por

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

el conflicto; mientras que Amartya Sen (1999) asume el desarrollo humano como la expansión de las libertades desde el fortalecimiento de las capacidades y la creación de oportunidades para que los niños puedan desplegarse y hacer uso legítimo de sus titularidades en situaciones conflictivas.

Esta perspectiva del desarrollo humano entiende al sujeto como un ser capaz de expresar por sí mismo quién es y cuáles son sus formas de actuar y entender el mundo en el que vive para construir nuevas posibilidades de encontrarse con ellos y con los otros. Así, pueden lograrse mejores condiciones de calidad de vida para todos. Esto implica reconocerse como sujetos con múltiples dimensiones en las que se ponen en tensión permanente las propias subjetividades con las de las demás personas con quienes nos identificamos para hacer comunidad.

El desarrollo humano implica también el fortalecimiento como sujetos políticos al construir nuevos sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social, orientadas a una reciprocidad que construya redes de acción social y política que configuren procesos que aproximen esos sentidos y prácticas a unos estilos de vida democráticos en los que se reconozca esa pluralidad en la dialéctica entre igualdad identitaria (nosotros) y distinción (subjetividad). El proyecto Convidarte para la paz busca fortalecer el desarrollo humano de los niños y niñas y sus adultos significativos desde sus múltiples *potenciales del desarrollo humano* configurando escenarios propicios para la construcción de paz:

Potencial socio-afectivo

Este pretende crear pequeñas comunidades de reconocimiento en el afecto entre los niños y niñas fortaleciendo su capacidad de expresarlo y recibirlo, ya que solo los seres capaces de comprender y potenciar el mundo de sus afectos pueden tejer relaciones de respeto y dignidad.

Se retoma el *auto-reconocimiento* y el *reconocimiento del otro* desde la interacción con los pares y con adultos significativos partiendo del descubrimiento de su propia corporalidad. Igualmente, el *auto-concepto* es abordado desde las definiciones de los niños de lo que les gusta, pues estos aspectos hablan de quién es cada uno de ellos. Lo anterior remite a la estimulación de su *autoestima*, pues, en la primera infancia, los niños y niñas clasifican sus experiencias emocionales en términos de las retroalimentaciones que sus pares y adultos hagan de ellos.

Esta dimensión incluye también el *reconocimiento de lo otro* desde una perspectiva ecológica y ambiental. La experiencia directa con otros seres vivos moviliza a los niños y niñas para explorar y hacerse preguntas acerca del mundo que habitan, lo que genera diferentes formas de relación al descubrir aquello diferente a mí, pero que comparte la condición de ser vivo.

Potencial lúdico-creativo para la transformación de los conflictos

La actividad lúdica moviliza el deseo y el placer en el sujeto y se convierte en un motor de transformación y cambio. En el acto lúdico y artístico, es posible explorarse a sí mismo como si... se fuera otro, pero otro que nunca duda de que se trata de un despliegue incesante de su propia "mismidad" (Tirado, 1998).

Igualmente, el juego no es un juego solitario, ya que el sujeto lúdico siempre va a jugar con y para otro soñando e imaginando escenarios que mueven los límites de lo dado para así crear otros mundos posibles. Sin embargo, los desacuerdos y conflictos son connaturales a las interacciones sociales, y los sujetos están llamados a transformar creativamente esos conflictos que se presentan con el fin de re-crear opciones que generen cambios constructivos para poder con-vivir pacíficamente.

En este sentido, se recrean retos cotidianos en términos de las relaciones con el otro para que el niño o niña aprenda a discriminar aquello que considera bueno y malo, con lo que se incentivan

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

sus formas de negociación al estimular su creatividad. Lo anterior implica trabajar la *regulación emocional* entendiendo esta competencia como la posibilidad de aprender a moderar las reacciones de la expresión emocional, dado que lo afectivo y lo cognitivo coinciden en los procesos relacionales que los niños y niñas establecen infiriendo la solución de una situación conflictiva.

Potencial comunicativo

Todo ser humano está abocado a ser un sujeto de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás. Por ello, es fundamental fortalecer procesos de diálogo intersubjetivo basados en la asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común. En el trabajo con los niños y niñas, se abordan esas formas particulares de ser y cómo estas dejan de ser solo nuestras para ponerlas en común con otras personas. Así, se fortalece aquello que nos identifica con los otros y que es fundamental para lograr objetivos comunes.

Los significados y sentidos de la función del lenguaje se evidencian en las primeras producciones lingüísticas de los niños y niñas como relatos sobre experiencias de la vida cotidiana con adultos y pares, lo que permite que lleguen a entender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes interactúan cotidianamente (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009). En este sentido, la tarea principal del fortalecimiento de la dimensión comunicativa debe ser la de encontrar diferentes formas para ponernos de acuerdo y desde las cuales sea posible expresar ideas, emociones, creencias, etcétera. para construir otras posibilidades de ser.

Potencial ético-moral

Ser un sujeto ético implica ser consciente de los demás seres con los que se vive en el mundo real, lo que exige asumir una postura respetuosa y comprender que es, en el vínculo solidario de cuidado de la diferencia, en el que se hilvana una voluntad comprometida con la paz, ya que el cuidado constituye uno de los valores morales propios del ciudadano (Cortina, citada por Comins Mignol, 1997).

Aterrizar las nociones de la ética al trabajo en la primera infancia implica fortalecer con los niños y niñas la noción del *reconocimiento del otro* mediante estrategias pedagógicas que permitan evidenciar la importancia de ese otro como igual, con el que puedo construir y lograr objetivos comunes. A su vez, estas experiencias permiten desarrollar la actitud de ponerse en el lugar de otros, generar conciencia de su fragilidad y cómo pueden verse fácilmente afectados por nuestras acciones. Trabajar con los niños y niñas la identificación con valores que fomentan la construcción de paz, como el *trabajo cooperativo*, *la aceptación de la diferencia*, *el respeto* y *la apertura al diálogo* permite establecer un diálogo acerca de lo correcto e incorrecto desde su accionar en la intersubjetividad con el fin de que ellos orienten sus acciones al reconocimiento y cuidado de ese otro y de los seres con quienes comparten el mundo. Así, logran comprender que sus acciones pueden afectar positiva o negativamente el mundo que habitan.

Potencial político-participativo

Ser político implica un papel activo y responsable, que permite acercarse críticamente a los diversos ordenamientos sociales y formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro- y macro-ambientes con acciones orientadas al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Trabajar con niños y niñas las diferentes maneras en que hacen presencia en el mundo permite desarrollar sus competencias ciudadanas a partir de experiencias mediadas por el juego y favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos desde este ámbito.

Los niños desde muy temprana edad, ponen en evidencia extraordinarias capacidades cognitivas para comprender el mundo social: atribuyen estados psicológicos a sí mismos y a los otros en función de sus actuaciones, reconocen la perspectiva del otro en la interpretación de un hecho social, identifican múltiples posiciones en una situación conflictiva, establecen acuerdos en la resolución conjunta de un problema, comprenden las emociones que median situaciones específicas y predicen acciones futuras en la interacción social (MEN, 2009, p.16).

Fortalecer este potencial implica desarrollar la capacidad de pensar en grupo y sentirse parte de él orientando acciones en función del bien común para configurar un mundo en el que coexistan todos los actores de la comunidad con sus problemáticas y sus formas de ser.

Estas potencialidades humanas ponen frente a los sujetos una responsabilidad afectiva, ética, creativa, comunicativa y política con los otros y su entorno, pues asumen conscientemente su capacidad como seres de afectación, es decir, todo aquello que se hace o deja de hacerse afecta positiva o negativamente al colectivo al que pertenecen y, por ende, a ellos mismos.

El desarrollo infantil y el juego

Es un proceso que se configura subjetiva e intersubjetivamente, y en la relación con las múltiples dimensiones del ser humano. Esta comprensión asume a los niños y niñas como seres no sólo en desarrollo sino con múltiples capacidades y derechos que les permiten interactuar con el mundo, aprehenderlo y transformarlo. Por eso, el juego se constituye como la actividad natural que les posibilita desplegar sus potenciales, ya que el juego es una posibilidad de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo (Garaigordobil, 2005). En el juego se vive la experiencia de enfrentarse por sí solos con la complejidad del mundo (...), porque significa recortar un detalle que comprenderá a un amigo, los objetos, las reglas, un espacio que ocupar, un tiempo que administrar, riesgos que correr y con una libertad total, porque lo que no se puede hacer se inventa (Tonucci, 2006, p.42).

Los niños y niñas experimentan en el juego uno de los más poderosos motores en la vida: el placer; pues, “como todas las actividades creadoras, genera satisfacción emocional, confianza y seguridad y, por ello, desempeña un papel importante en el desarrollo afectivo-emocional” (Garaigordobil, 2005, p.35).

En este sentido, se habla de la relación juego-deseo como un vínculo que genera la posibilidad de crear y recrear el mundo. Entonces, el juego se convierte en un motor de transformación y de cambio, debido a que “el acto lúdico posibilita buscar nuevos horizontes inexplorados en su ser (...) y permite hallar la vía para llegar a ellos” (Tirado, 1998, p.44).

Las principales estrategias pedagógicas que utiliza *Convidarte para la paz* son el juego y la creación artística, ya que ambos se encuentran atravesados por la representación y posibilitan a los niños y niñas desarrollar la capacidad de apropiarse de estos asumiendo un rol y, al mismo tiempo, reconociendo que todo consiste en una representación. En esa medida, el juego y el arte se mueven constantemente entre realidad y ficción, y para los niños y niñas, el hecho de saber que se trata de una ilusión los protege de llegar a sentirse amenazados.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

De acuerdo con lo anterior, la forma como se fortalecen las potencialidades humanas se puede entender como la manera en que el niño o niña adquiere aprendizajes en torno a la resolución de conflictos mediante el juego y el arte; en tanto, los participantes tienen que tomar decisiones con otros frente a diferentes problemáticas en función de los intereses del grupo. Además, se ven en la necesidad de ponerse de acuerdo con personas que experimentan diversas formas de sentir, percibir y valorar las situaciones (Garaigordobil, 2005).

Crianza y desarrollo Infantil: perspectiva del trabajo con familias y la comunidad educativa

Al generar propuestas para trabajar con Primera Infancia, se hace fundamental revisar de manera continua los conocimientos, actitudes y prácticas que tienen los adultos con relación a la misma; articulándolo a la perspectiva de derechos, para promover la protección integral, en clave del Desarrollo Humano (Ramírez, 2011).

En este sentido, trabajar con las familias y la comunidad educativa del CDI esa responsabilidad afectiva, ética, creativa, comunicativa y política que afecta positiva o negativamente la formación de los niños y niñas implica, por su parte, trabajar el reconocimiento de las vivencias emocionales, que contribuyen o limitan la construcción de paz en los diferentes escenarios que cada uno habita. Para esto, se desarrollaron estrategias pedagógicas que buscaron explorar los elementos del cuidado de sí, el auto-concepto sano y la autoestima para aprender a mediar el conflicto en el hogar y en la comunidad. Lo anterior permitió ampliar la comprensión de la comunidad del CDI sobre prácticas de crianza que fomentan el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos en su proceso de desarrollo. Adicionalmente, con los agentes educativos, se amplían conceptualmente las nociones del reconocimiento de la diferencia y de las relaciones interpersonales que conllevan un ejercicio de la ciudadanía con el fin de incorporarlo a su quehacer pedagógico.

Uno de los retos asumidos por los adultos al trabajar con primera infancia consiste en aprender a mediar entre lo que los niños y niñas desean y la normatividad impuesta a nivel familiar y social. El diálogo reflexivo acerca de las formas de aprender a tramitar los conflictos permite crear otras estrategias que busquen establecer acuerdos aceptables para niños y adultos. Desde el proyecto Convidarte para la paz, se llevó a cabo con las familias la estrategia de construir un muñeco que representara a sus hijos para trabajar con ellas normas y límites, utilizando la mediación del juego simbólico, y generar un espacio de vinculación emocional que permitiera a los cuidadores explorar dinámicas de juego como una alternativa para resolver conflictos cotidianos con sus hijos. Por su parte, con la comunidad educativa, se exploraron categorías como conflicto, violencia y paz a partir de ejercicios estéticos buscando ampliar su comprensión sobre la creatividad como una vía para resolver y transformar el conflicto.

Así mismo, se abordaron elementos constitutivos de la comunicación y su incidencia en el proceso de crianza con niños y niñas, pues, para que los hijos logren adquirir dicha habilidad, sus cuidadores necesitan interiorizar formas de comunicación que favorezcan su reconocimiento y su participación activa en el hogar y en el interior del CDI. En este sentido, el trabajo con padres y maestros se enfoca en la realización de ejercicios que permiten explorar vivencialmente diferentes formas del lenguaje y sus barreras para comprender el origen de muchos de los conflictos humanos y el uso de la comunicación activa y alternativa como formas de orientar las situaciones de conflicto hacia la construcción de paz.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Igualmente, se reconocen con agentes educativos y cuidadores los valores que favorecen una crianza y educación orientadas a la construcción de paz con el propósito de cultivarlos en la cotidianidad del niño o niña, pues de allí se derivan actitudes y comportamientos necesarios para promover esa convivencia pacífica en sus escenarios de socialización. Para ello, nos apoyamos en la noción de la *ética del cuidado* y la formación en valores como herramientas útiles que enseñan a los niños y niñas a diferenciar lo correcto de lo incorrecto. Con las educadoras, se enfatizan los valores necesarios para promover la convivencia pacífica en la institución educativa y se aborda conceptualmente la ética, la moral y los diferentes sentimientos morales que intervienen en actitudes y comportamientos favorables o desfavorables a la construcción de paz.

Por último, se reflexiona con agentes educativos y cuidadores acerca de la acción política que agencia procesos de transformación en la comunidad a partir de un ejercicio de construcción orientado a mejorar el servicio prestado por el CDI estableciendo la garantía y promoción de los derechos de la infancia, y se amplía la importancia de fomentar la participación infantil en el hogar y el jardín.

Fundamentos metodológicos

El proyecto desarrolla las siguientes estrategias metodológicas:

Reconocimiento sociocultural en procesos de construcción de paz

Consiste en un diálogo de saberes sobre de la praxis en torno a las dimensiones del desarrollo humano en clave de la socialización política y la construcción de paz.

Proceso de formación

Se refiere a encuentros formativos con docentes, familias, equipo profesional y niños y niñas, orientados al fortalecimiento de los potenciales del desarrollo humano y prácticas favorables a la construcción de paz en la primera infancia.

Consolidación

Es la reconstrucción y diseminación de los aprendizajes logrados a partir del diseño y elaboración de materiales educativos orientados a promover el desarrollo humano y la construcción de paz en la primera infancia.

Evaluación

Es la reflexión y recuperación del proceso vivido dando cuenta de las transformaciones logradas a través del proyecto.

Estrategia comunicativa

Alude a la visibilización del proceso mediante actividades que fomentan la reflexión colectiva en torno a los ejes temáticos de los potenciales.

Estrategia de incidencia en política pública

Lo anterior es llevado al escenario público con la participación de distintas organizaciones para incluir en la agenda local y nacional la promoción del desarrollo humano como escenario de participación política en la niñez.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

Evidencias de los logros alcanzados

Se realizó una caracterización de los niños y niñas participantes del proyecto durante el proceso formativo con el objetivo de reconocer los avances obtenidos en competencias ciudadanas necesarias para la convivencia pacífica con base en el instrumento “*La caracterización: una mirada enriquecida de los niños*”.³ A partir de una observación dirigida, se retoman cuatro ejes que son transversales en el proyecto Convidarte para la paz:

Tabla 1. Descripción de los ejes transversales

Criterios de observación	Descripción
Participación	Disposición para vincularse a las actividades
Cooperación con otros	Acciones orientadas a ofrecer apoyo a otros para realizar una actividad, así como por realizar satisfactoriamente un trabajo en equipo
Regulación del comportamiento	Comportamientos relacionados con la organización para desarrollar diferentes actividades
Formas del discurso	Usos del lenguaje comunicativo con sus pares y agente educativa

En la tabla, se presentan los criterios de observación con su correspondiente descripción.

Para este ejercicio, se tuvo en cuenta una muestra de 36 niños y niñas, equivalente al 38% de la población total, y se distribuyó la observación en dos momentos distintos del proceso formativo. (Los criterios para las observaciones de los cuatro componentes se clasifican en tres niveles: Inicial (Forma A = 1), Intermedio (Forma B = 2) y Avanzado (Forma C = 3), y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Resultados de los criterios de observación

Criterios de observación	Resultados
Participación	<p><i>Primera observación:</i> Evidenció que los niños y niñas se vinculaban a las actividades de forma irregular o se vinculaban después de haberla iniciado.</p> <p><i>Segunda observación:</i> Aumentó su participación, pues desarrollaron actividades desde el comienzo hasta el final e, incluso, propusieron ideas para el desarrollo de estas.</p>

En la tabla, se presentan los resultados obtenidos en cada criterio tanto en el primero como en el segundo momento de la observación.

En conclusión, se evidencia un avance de los niños y niñas no solamente en términos de sus competencias ciudadanas, sino, también, en sus habilidades del desarrollo al ser potenciadas durante

³ Instrumento diseñado por la Fundación Bernard van Leer y la Universidad del Valle en el 2010 (Pineda Zapata, 2010).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

Criterios de observación	Resultados
Cooperación con otros	<p><i>Primera observación:</i> A la cuarta parte de los niños y niñas se le dificultaba tener en cuenta las necesidades de otros y, en ocasiones, no cooperaron con los demás, aun cuando el adulto se lo solicitó. Hubo niños y niñas que evidenciaron mayor sensibilidad frente a las necesidades de los demás y, en ocasiones, participaron de un trabajo en equipo, mientras que la mitad de los niños y niñas observados mostraron comportamientos de cooperación con los demás y contaron con una mayor conciencia de lo que otros necesitaban y cómo podían ayudarlos.</p> <p><i>Segunda observación:</i> Aumenta el porcentaje de niños y niñas que puntuaron en el nivel intermedio y avanzado, y este último obtuvo un mayor porcentaje.</p>
Regulación del comportamiento	<p><i>Primera observación:</i> La mayoría de los niños y niñas mostró cierta organización al realizar las actividades, aunque, de vez en cuando, se requirió la intervención del adulto cuando alguno no permanecía en el sitio de trabajo o se dispersaba en el desarrollo de alguna actividad; mientras que una octava parte de los niños y niñas observados evidenció un comportamiento mucho más organizado al cumplir los acuerdos establecidos y seguir las instrucciones para desarrollar adecuadamente las actividades.</p> <p><i>Segunda observación:</i> Mientras una séptima parte de los niños y niñas observados evidenció que necesitaban de un gran control social por parte del adulto para llevar a cabo las actividades, disminuyó el porcentaje de los niños y niñas que puntuaron en un nivel intermedio, y aumenta el porcentaje de los niños y niñas que logró autorregularse sin que el adulto tuviera que ocuparse de que se organizaran para la realización del trabajo.</p>
Formas del discurso	<p><i>Primera observación:</i> La mayoría manifestó formas de discurso con algún grado de organización nombrando respuestas relacionadas con el tema trabajado, mientras que una octava parte de los niños y niñas observados presentó un discurso bien organizado, centrado en el tema de conversación y ofreció aportes adicionales sobre el tema tratado.</p> <p><i>Segunda observación:</i> La séptima parte de los niños y niñas utilizó formas de discurso como gestos, acciones o palabras "sueltas", mientras que el porcentaje de los niños y niñas que logró ofrecer explicaciones de lo que se estaba hablando, intercambiar sus puntos de vista y proponer qué quería realizar aumentó.</p>

el proyecto, lo que resulta un aporte valioso para los diferentes operadores de la política pública en primera infancia, pues encuentran en este tipo de proyectos herramientas para el fortalecimiento de su componente pedagógico.

Conclusiones

Más del 50% de los niños y niñas avanzó en el desarrollo de actitudes y valores favorables para la paz.

Se estableció un trabajo conjunto con agentes educativas del CDI que participaron del proceso formativo para potenciar las diferentes dimensiones del ser humano en los niños y niñas.

Se consolidó una escuela de padres con familias del jardín infantil Hada Madrina, quienes testimonian prácticas en sus hogares que potencian el desarrollo humano de niños y niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Aproximadamente el 11% de las familias que se acogió al proceso formativo continuo reportó prácticas en sus hogares que potencian el desarrollo humano de niños y niñas.

Se logró un trabajo articulado con el área psicosocial durante el 2014 que permitió desarrollar los objetivos planteados por el proyecto.

Referencias

- Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. (2015). *Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz*. Manizales.
- Comins Mingol, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona, España: Icaria-Editorial.
- Consorcio La Isla: Hogar Infantil 20-30 (2013). *Caracterización Socio-familiar de la Población Atendida en el Centro de desarrollo Infantil -CDI- Club Activo 20-30*. Manizales.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de educación y ciencia.
- Heller, A. (1991). La Hermenéutica de la Ética Moderna. *Claves de la razón práctica* 1(16), 26-33
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Elementos conceptuales: Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/todos-asaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>
- Pineda, P. (2010). La caracterización: una mirada enriquecida de los niños. Cali, Colombia. Fundación Bernard Van Leer y la Universidad del Valle.
- Posada, A., Vélez, C., Zapata, V. (1997). Creatividad. En A. Posada, J. F. Gómez y H. Ramírez (Eds). *El niño sano*, Medellín: Universidad de Antioquia. 112-118.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Sen. A. (1999) *Development as Freedom*. (Oxford, Oxford University Press). Traducción castellana: (2000) *Desarrollo y libertad* (Barcelona, Planeta)
- Ramírez, Humberto (2001). La crianza humanizada y la formación democrática del escolar. En: Puerta, Isabel., Builes, Fernando (Editores académicos). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tirado, M. (1998). *El arte y el juego de Ser... Humano*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños*. Bueno Aires: Unicef Argentina.
- Villalobos, M. (2005). El desarrollo psicológico del niño, juego, representación y capacidades mentales del niño como sujeto. En R. Puche, (Ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Santiago de Cali: Centro de Investigación en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Escala de Apoyo Funcional, EAF, para niños con Discapacidad Intelectual (DI) (entre siete y ocho años de edad)¹

Autor

Andrés Duque Urrea²

Resumen

La evolución conceptual de la DI ha pasado del énfasis en el individuo para centrarse en el contexto y multidimensionalidad del funcionamiento humano. En coherencia con esto, la investigación enfatiza en la población infantil y las prácticas socioeducativas que benefician la evaluación con fines de apoyo funcional a partir del diseño y contextualización de la EAF.

Se realiza un estudio exploratorio, cuantitativo, con cinco estudiantes con DI asociada a síndrome de Down y siete con DI leve, valorados por el investigador, los padres, los profesionales y los docentes en el contexto escolar y familiar comunitario. La escala, los docentes y los padres de familia son confiables en la elaboración de perfiles funcionales (evaluación) y de apoyo (atención) para la DI desde el escenario escolar. La sensibilidad de la EAF a la severidad de la DI se puede pensar en términos de rastreo de la DI.

Palabras clave

Discapacidad intelectual, evaluación, apoyo, educación infantil, perfiles

Planteamiento y justificación a la pregunta de investigación

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, (2010) y la Organización Mundial de la Salud, OMS, (2001) coinciden en conceptualizar la DI a partir de la multidimensionalidad del funcionamiento humano. Para la AAIDD, la DI se compone de cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, contexto y participación; mientras que para la OMS se da a partir de cuatro componentes: estructuras y funciones corporales, actividades y participación, factores ambientales y factores personales. Ambas conceptualizaciones coinciden en entender el funcionamiento a partir del contexto, lo cual implica un cambio en la comprensión de la población y en la prestación de servicios sociales, educativos y de salud. Con dicha propuesta, la concepción de la DI se distancia de los enfoques psicopatológicos que atribuyen la explicación de las limitaciones a las características de la persona y se encamina hacia un enfoque que se centra en los apoyos requeridos, cree en la capacidad y funcionalidad, promueve la autodeterminación, así como las modificaciones y responsabilidades que debe asumir el contexto en la configuración de la DI (Verdugo, Ibáñez y Arias, 2007).

¹ Proyecto de investigación realizado desde febrero de 2013 hasta abril de 2015

² Candidato a Magíster en Educación, profundización en Poblaciones Vulnerables, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: andresduqueu@gmail.com. Asesor del proyecto de investigación: Olga Patricia Ramírez O.

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Las concepciones multidimensionales de la DI (Schalock et al., 2010) y la discapacidad (OMS, 2011) han dado lugar a una inmensa cantidad de posibilidades de evaluación y atención a la discapacidad (Schalock, 2001). El espectro de posibilidades de evaluación abarca no solo la funcionalidad y los apoyos, sino que también gira en torno a conceptos ligados al contexto (Verdugo, Schalock, Gómez y Arias, 2007), la calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007), los resultados personales (Van Loon, Van Hove, Schalock y Claes, 2008) y la medición de los apoyos para la asignación de recursos (Van Loon, 2009). Así, se hace énfasis en los programas, los servicios y los profesionales, y se complementan las tradicionales evaluaciones del Coeficiente Intelectual (CI) centradas en la persona.

Sin embargo, en Colombia, la evaluación y atención a la DI proviene principalmente del sector salud y se reduce a un sinnúmero de procedimientos médicos (Gómez, 2011), aun cuando el concepto de discapacidad es multidimensional y requiere valoraciones interdisciplinarias que clarifiquen los apoyos requeridos y los responsables de brindarlos para ofrecer atención integral de carácter intersectorial y con enfoque de derechos (Ley 1618 de 2013). Los diagnósticos actuales de discapacidad no tienen en cuenta la valoración de las dimensiones contextuales y se centran en la evaluación de las dimensiones del individuo, evaluación que, en el caso de la DI, consiste en la valoración de habilidades intelectuales (CI) y conducta adaptativa.³

El modelo médico de la discapacidad que predomina en Colombia se evidencia no solo a nivel de procesos de evaluación (diagnóstico) y atención (rehabilitación) (Gómez, 2011), sino también a nivel conceptual (Padilla, 2011) y de sistemas de clasificación en la escuela (Bernal, 2012), ya que el Decreto 366 de 2009, que regula la atención pedagógica a población con discapacidad, clasifica a partir de referentes de causalidad anatomofisiológica (cognitiva,⁴ sensorial, motora, además del y autismo).⁵ Los sistemas de clasificación centrados en referentes médicos, además de no estar actualizados en cuanto a las definiciones de discapacidad, tienen implicaciones negativas a nivel social y educativo, como el etiquetamiento que produce el diagnóstico (Verdugo, 2003), el subregistro estadístico (Gómez, 2011; Márquez M. E., Zanabria M., Pérez V., Aguirre E., Arciniega L., Galván CS, 2011), la no garantía de tratamiento interdisciplinario y rehabilitación (Gómez, 2011) y vacíos y contradicciones políticas y legislativas (Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. y Col. 2006).

Con respecto a la evaluación y atención de la población con discapacidad a nivel educativo, el Decreto 366 de 2009 estipula que se debe hacer mediante un convenio con una institución especializada en evaluación pedagógica e interdisciplinaria y desconoce que, en realidad, la

³ La evaluación del CI y habilidades adaptativas generalmente se realiza a través de una evaluación neuropsicológica y no es interdisciplinaria. En ocasiones, estas evaluaciones no son concluyentes y utilizan muy diversos conceptos, como retardo o retraso mental, capacidad o CI limítrofe, discapacidad cognitiva, entre otros. Además, recomiendan frecuentemente el ingreso del niño al aula de apoyo, aun cuando dicho concepto no tiene cabida en el modelo de inclusión educativa.

⁴ El Decreto 366 define la discapacidad cognitiva así: “La discapacidad puede ser de tipo (...) cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa”. Es llamativo que esa definición se refiera a lo intelectual y la conducta adaptativa, que son dimensiones de la funcionalidad humana (Schalock, 2009) y, sin embargo, no se nombre la DI y se opte por mencionarla como discapacidad cognitiva, aun cuando la AAIDD ha sido enfática en que se debe llamarla DI.

⁵ No se comprende por qué se asocia el autismo de manera directa con la DI y se desconoce el autismo funcional, que en ocasiones, puede no configurar la discapacidad en términos multidimensionales. Al contrario, el autismo se asocia, en ocasiones, con la excepcionalidad, tal y como ocurre con el síndrome de Asperger, el cual hace parte del espectro autista (OMS, 1992).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

mayoría de los dictámenes provienen del sistema médico, no de instituciones pedagógicas. En el medio colombiano, en cuanto a la discapacidad, tienen más peso, legitimidad y utilidad, por lo menos a nivel legal, los diagnósticos médicos.⁶

La educación a la DI, desde el enfoque de inclusión presenta dificultades, como el carácter itinerante de los profesionales de apoyo (Bernal, 2009; Gómez, 2011), la poca preparación de los docentes para atender a la población con discapacidad, en especial la intelectual (Padilla, 2011), y la deserción en secundaria de la población con DI (Bernal, 2009).

La detección de la DI se da principalmente en edad escolar (Márquez et al., 2011), sin embargo, los profesionales de apoyo y el escenario escolar son pasivos frente al tema de la evaluación y atención, y dependen del sector salud pues desconocen que las políticas intersectoriales de atención integral (Ley 1618 de 2013) invitan a una posición activa, más aún cuando se trata del sector educativo en la infancia. Paradójicamente, el sistema de salud utiliza la información proporcionada por el docente y la escuela para el diagnóstico a partir de listas de verificación e informes. Sin embargo, el sistema educativo desaprovecha al docente, aun cuando se conoce que este, en su condición de profesional que trabaja con la infancia en procesos formativos y de aprendizaje, posee referentes conceptuales y prácticos para comparar las capacidades y desempeños en distintas edades, contextos y grados escolares, lo cual le brinda una posición privilegiada a nivel de informante en el contexto escolar (Unicef, 2013).

De igual forma, en el contexto colombiano, son escasos los instrumentos de evaluación y atención centrados en la familia, aun cuando hay evidencia de que es la que detecta los primeros indicios de DI (Glascoe, 1997; Márquez et al., 2011). Por lo tanto y en vista de las utilidades del docente y la familia en la valoración de DI, se visualizan posibilidades en términos del diseño de instrumentos de evaluación y atención a la DI centrados en el contexto para su uso en la escuela por parte de profesionales, docentes, familiares, programas y servicios.

Las concepciones, sistemas de clasificación e instrumentos de evaluación y atención multidimensionales, tales como el biopsicosocial (OMS, 2011) y el de apoyos (Schalock et al., 2010), presentan beneficios como la visión abarcativa de la discapacidad, que integra las capacidades y desempeños del individuo con el papel del contexto y las responsabilidades de este, resta importancia a las causas anatomofisiológicas y se centra en la eliminación de barreras y restricciones para el aprendizaje y la participación. Así mismo, dicha visión cambia diagnósticos por perfiles, los cuales señalan las fortalezas y dificultades para articularlas al plan de apoyo, lo que evita el etiquetaje (Verdugo, 2003) y permite comunicaciones interdisciplinarias (Bernal, 2009).

La EAF es un instrumento de evaluación y atención centrado en el contexto (escolar, familiar y comunitario) y diseñado a partir de las definiciones multidimensionales de la DI (AAIDD, 2010; OMS, 2011) para ser utilizado, principalmente, en la escuela con niños entre siete y ocho años de edad que presenten DI o generen sospecha de esta,⁷ y mejorar así sus niveles de funcionalidad social y educativa a partir de los apoyos. Al aplicarse esta escala, se obtiene un índice de apoyo funcional (nivel de funcionalidad y apoyo requerido), dos índices de subescala que caracterizan el papel del contexto escolar (actividades) y familiar comunitario (participación) en la configuración de la DI

⁶ Incluso el Ministerio de Educación Nacional, cuando realiza auditorías frente a la población con discapacidad reportada por las entidades territoriales certificadas, solo reconoce la discapacidad en el estudiante que posea diagnóstico clínico, lo cual, al final, es una contradicción con lo estipulado en el Decreto 366 de 2009.

⁷ La OMS ha defendido que la pretensión del CIF no es caracterizar la discapacidad sino la funcionalidad humana, lo cual le da su carácter universal, en este caso, con la salvedad de la edad (entre siete y ocho años).

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

o funcionalidad y, además, se genera el perfil funcional (evaluación) que valora y caracteriza y el perfil de apoyo (atención) que organiza y jerarquiza las acciones de apoyo.

Objetivo general y específico

A nivel general, se propone analizar la contextualización de la EAF para caracterizar perfiles funcionales y de apoyo en niños con DI entre siete y ocho *años* de edad escolarizados en el municipio de Bello. De manera específica, se propone caracterizar dicha población a partir de la descripción de resultados en la EAF.

Marco conceptual

El funcionamiento humano se conceptualiza a partir de definiciones operacionales que permiten valorar el nivel de funcionamiento esperado para la edad y contexto (funcionalidad) o la dificultad en el funcionamiento entendida como discapacidad, la cual, a su vez, se divide en grados de severidad (leve, moderado, severo y completo) (OMS, 2001). Las definiciones multidimensionales de la DI se conciben siempre en la dialéctica individuo-contexto, por lo cual, la dificultad funcional de un individuo es también una restricción o barrera en el contexto. Las soluciones a tal situación son las modificaciones al contexto y los apoyos individuales, entendidos como las acciones intencionadas que mejoran el funcionamiento y la calidad de vida (AAIDD, 2010), los cuales se articulan a partir de programas y servicios interdisciplinarios e intersectoriales.

El contexto en la infancia son los escenarios en donde se realizan los procesos de participación escolar, familiar, comunitaria y social, alcanzados a partir de las capacidades y desempeños del niño y de los facilitadores presentes en dicho contexto (OMS, 2011) sin dejar de tener presente que la participación y la autodeterminación en la infancia están relacionados (Wehmeyer y Obremski, 2010), ya que resaltan la necesidad de que el niño exprese sus intereses y motivaciones para que estas sean escuchadas y tengan injerencia en las metas y objetivos del plan de apoyo (atención), en el aprovechamiento de la comunidad, en los procesos de inclusión y en las decisiones que involucren al niño.

La EAF retoma el contexto en relación con el funcionamiento humano en la infancia a partir de las Actividades y Participación propuestos por la Clasificación Internacional de la Funcionalidad, versión Infancia y Adolescencia (CIF IA, 2011). Los padres y cuidadores juegan papel central en la valoración del contexto familiar comunitario y los docentes, en el contexto escolar, el profesional brinda acompañamiento durante el proceso de evaluación y atención generando estrategias y sinergias que garantice el ejercicio de derechos.

La educación inclusiva a la discapacidad y el decreto que la regula (366 de 2009), los sistemas de clasificación en la escuela (Florian et al., 2006; Bernal 2012), la evaluación temprana, la atención integral, la interdisciplinaria y las actuales propuestas legislativas de carácter intersectorial (Ley 1618 de 2013) son los marcos referenciales bajo los cuales se concibe el diseño de la EAF.

Diseño metodológico

Se propone una investigación cuantitativa de alcance exploratorio, a partir de la aplicación de la EAF tipo cuestionario (investigador, profesionales y docentes) y entrevista (padres).

La investigación se practica con siete niños con DI leve (DI) y cinco con DI asociada a Síndrome de Down (DI-SD), escolarizados en siete instituciones públicas del municipio de Bello.

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Se proponen tres aplicaciones (investigador, profesionales y docentes), que incluyen la presencia de los padres en cada una. Se conforman diez categorías retomadas del capítulo de Actividades (A) y Participación (P) de la CIF IA, y se distribuyen en dos subescalas: A (docentes), compuesta por aprendizaje, aplicación del conocimiento, tareas y demandas generales, comunicación y movilidad; y P (padres), conformada por autocuidado, vida doméstica, interacciones y relaciones interpersonales, áreas principales de la vida y vida comunitaria, social y cívica. Cada categoría se compone de cinco ítems, a excepción de aprendizaje y aplicación del conocimiento, conformadas por siete. En total, son 54 ítems que se valoran con la escala de Likert a partir de calificadores (0 = sin dificultad, 1 = dificultad leve, 2 = dificultad moderada, 3 = dificultad severa y 4 = dificultad completa). El análisis de los datos se plantea bajo análisis estadísticos de medidas de tendencia central, tendencias lineales, análisis de efecto techo y piso, distancias entre subescalas, desviación estándar y Alfa de Cronbach. La interpretación de los resultados se realiza utilizando los calificadores a partir de los perfiles e índices.

Resultados

La caracterización de la población señala que los niños con DI-SD evidencian mayores puntuaciones en la subescala (A), la cual se muestra sensible a la severidad de la discapacidad. El contexto que más limita a estos niños es el escolar, mientras que, para los que presentan DI, es tanto el escolar como familiar comunitario. Los niños con DI-SD requieren casi el doble de apoyos (25,88%) que los niños con DI (14,85%). Los apoyos que demandan los niños con DI a la escuela alcanzan el 67,77%, mientras que, para los niños que con DI-SD, suben al 75,72% del total de apoyos necesitados.

El diseño de EAF a partir de perfiles funcionales y de apoyo permite visualizar y organizar: capacidades y limitaciones del niño; contexto escolar, familiar y comunitario; factores protectores y de riesgo; prioridades y frecuencias del apoyo; programas y servicios requeridos; formas de inclusión social; metas de la atención; evolución temporal, y medición de impacto de apoyos recibidos. El uso de índices (EAF) y la sensibilidad de la subescala (A) frente a la severidad de la DI permiten pensar la EAF en términos de rastreo temprano de DI.

Conclusiones y recomendaciones

La EAF es confiable para la evaluación de los niños y facilita a nivel interdisciplinario e intersectorial: la priorización de la atención, la comunicación y distribución de profesionales, la unificación de formatos,⁸ el análisis de oferta-demanda, evitar la sobre-atención, la realización de planes de mejoramiento, la orientación de logros y metas institucionales y la prevención a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, ofrecidas por los entornos, programas y servicios.

Se debe profundizar sobre otros elementos de carácter intersectorial e interdisciplinario posibles en la EAF, por ejemplo, las posibilidades de usarla como formato para remitir al sistema de salud a los estudiantes de quienes el sistema educativo sospeche que presentan DI. Así mismo, debe

⁸ Para los equipos de apoyo pedagógico, la EAF presenta aspectos útiles, como el formato de remisión al sistema de salud, el formato de remisión al servicio de apoyo pedagógico por parte de docente titular, el formato de evaluación, el formato de atención y seguimiento, el formato para la realización de los informes de los estudiantes con DI, la medición de impacto de los apoyos brindados por los equipos de apoyo y, en general, cualquiera de las ventajas hacia las que se ha perfilado la EAF para que la utilicen programas y servicios institucionales dedicados a la DI.

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

pensarse la posibilidad de que el profesional o el sistema de salud utilice la EAF para apoyarse en un proceso diagnóstico frente a una sospecha de DI para caracterizar así los contextos escuela, familia y comunidad de manera ágil. Esto es similar, aunque con innumerables ventajas, a cómo se utilizan las listas de verificación con padres de familia y docentes durante procesos diagnósticos.

No obstante y más allá de las utilidades de la EAF para los programas y servicios educativos y sociales dedicados a la discapacidad, la atención digna e integral a la DI no debe ser de carácter itinerante (Bernal, 2009; Gómez, 2011) como lo plantea el actual Decreto 366 de 2009, que regula la atención educativa a la discapacidad y la excepcionalidad, no solo porque limita un amplio conocimiento de las cambiantes particularidades del niño, sino, también, porque el número de apoyos por cada estudiante con DI, en especial con DI-SD, supera por mucho las capacidades y las funciones de los profesionales de apoyo itinerantes, los cuales deben atender varias instituciones educativas, cada una de ellas, muchas de las veces, con varias sedes y, en ocasiones, en zonas rurales.

Discusión

El hecho de que el docente se muestre confiable en la evaluación de la discapacidad genera la inquietud de que la evaluación de la DI se convierta en una de las tantas funciones y labores que tienen los docentes en el sistema educativo y en una deslegitimación de la interdisciplinariedad en la escuela. Al contrario: se cree que la interdisciplinariedad es necesaria en la educación y en las escuelas (Ibragimova, N., Granlund, M., & Bjorck-Åkesson, E. 2009), pero no el carácter itinerante del acompañamiento pedagógico (Bernal, 2009; Gómez, 2011). Las medidas diferenciales a las que tienen derecho las personas con discapacidad no se pueden reducir a la figura del docente ni mucho menos a la del profesional de apoyo itinerante, con contrataciones no acordes con el calendario académico y que no ofrecen garantías laborales por efecto de la tercerización en la contratación que el mismo Decreto 366 de 2009 estipula.⁹ Tal y como plantea Florian et al., (2006) dicho decreto es una política que actúa como barrera para la población con DI, los servicios profesionales y los instrumentos de evaluación y atención centrados en el contexto escolar, familiar y comunitario.

El docente debería contar con un sinnúmero de apoyos, recursos, procedimientos, programas, servicios, profesionales, instancias, sectores, organizaciones y alternativas educativas, comunitarias y estatales que enriquezcan su labor y que le permitan real y permanentemente brindar acompañamiento pedagógico a cada uno de los estudiantes desde paradigmas inclusivos.

Por otra parte, el uso de la EAF como rastreo de DI no garantiza “detección”¹⁰ de la discapacidad, pues una correcta evaluación de la DI siempre debe incluir la valoración de diversas dimensiones (funciones intelectuales, conducta adaptativa, salud, contexto y participación), lo cual requiere interdisciplinariedad (Wehmeyer et al., 2008). No obstante, la “detección” de la DI por parte del sistema de salud tampoco es lo ideal, puesto que no es interdisciplinaria: solo evalúa al individuo y no su contexto.

Tal situación obliga a pensar la posibilidad de utilizar la EAF como rastreo de DI en aquellos casos en los que se genere un vacío legal que esté vulnerando los derechos de un niño con posible DI, especialmente, en el escenario educativo. Se toma el riesgo de realizar dicho planteamiento porque: 1) la vulneración histórica de derechos de las personas con DI, la cual tiene relación con la evaluación y la detección, fue un detonante en el diseño y desarrollo de la EAF; 2) la escala se

⁹ Revisar Capítulo III, artículos 12 y 13 del Decreto 366 de 2009

¹⁰ La detección en esta investigación hace énfasis en los términos legales y de acceso a medidas diferenciales.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

fundamenta en procesos rigurosos de contextualización del instrumento de evaluación y atención y se sustenta en evidencia empírica y validación estadística practicadas en la población local, lo que confirma su confiabilidad,¹¹ 3) las dificultades del sector salud, los sesgos en las evaluaciones que realiza y la reducida utilidad que representan a nivel educativo hacen pensar que, si bien los instrumentos centrados en el contexto de manera independiente son igual de sesgados que los instrumentos usados desde el sector salud, los centrados en el contexto son más útiles que la evaluación clínica desde perspectivas educativas y sociales (Arthanat, Nochajski y Stone, 2004) al instalar, por ejemplo, dentro del funcionamiento en la infancia y la adolescencia, elementos curriculares como la lectura, la escritura, el cálculo, el aprendizaje y la utilización del conocimiento; 4) la EAF señala de manera constructiva las responsabilidades y tareas pendientes que tienen los contextos escolar, familiar y comunitario en la configuración de la DI con el ánimo de organizar la atención y brindar apoyos en contexto, lo cual es, tal y como plantean Wehmeyer y Obremski (2010), una forma legítima de usar los sistemas de clasificación, ya que la EAF se orienta siempre en beneficio del niño con DI, su escuela, su familia y su comunidad sin dejar de lado los programas y servicios que se encargan de brindarle atención integral.

La Evaluación y la atención a partir del contexto no solo son coherentes y constructivas en el marco de la educación inclusiva, sino que son una fortaleza de los modelos multidimensionales de DI (Wehmeyer y Obremski, 2010) y una debilidad del modelo médico de discapacidad, que ofrece acompañamiento en consultorios y contextos segregados, que etiquetan, discriminan y confunden muchas veces los apoyos con asistencialismo a sujetos, familias, escuelas y comunidades más que pasivos.

Referencias

- Arthanat, S., Nochajski, S., & Stone, J. (2004). Rehabilitation in practice the international classification of functioning, disability and health and its application to cognitive disorders. *Disability and rehabilitation*, 2004; 26, (4), 235-245
- Bernal, C. A. (2009). *Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes CIF - N7 en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual en la secundaria*. Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en discapacidad e inclusión social, facultad de medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, C. A. (2012). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Rev. Fac. Med.* 2012 61 (2), 123-135.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 366 de 09 de febrero de 2009*. "Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales" Bogotá. D.C.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R & col. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45

¹¹ Cabe recordar que muchos de los instrumentos con los que se mide el CI en ocasiones no se encuentran adaptados a la población colombiana, por lo cual, de entrada, se debe cuestionar la validez y confiabilidad de dichos instrumentos de evaluación.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Glascoc, F.P. (1997). Parents' concerns about children's development: prescreening technique or screening test? *Pediatrics*, (4), 522-528.
- Gómez, L.E., Verdugo, M. A., Arias, B., & Navas, P. (2010). Consideraciones conceptuales y metodológicas sobre el desarrollo de escalas multidimensionales de calidad de vida centradas en el contexto. *Siglo Cero*, 41(2), 59-80.
- Gómez, J. (2011). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. Colombia líder. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá, Abril de 2010.
- Ibragimova, N., Granlund, M., & Bjorck-Åkesson, E. (2009). Field trial of ICF version for children and youth (ICF-CY) in Sweden: Logical coherence, developmental issues and clinical use. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(1), 3-11.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de febrero 27 de 2013. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Márquez ME., Zañabria M., Pérez V., Aguirre E., Arciniega L., Galván, CS. (2011) Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual. *Salud Mental*. 34, (5), septiembre-octubre. 443-449.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Versión Niños. CIF- IA.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE 10. *Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Padilla. A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40.4 (Dec. 2011): 670. Asociación Colombiana de Psiquiatría.
- Schalock, R. L. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. 83-104. Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M-D., Craig, E.M., Gómez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L. and Yeager, M.H. (2010). Intellectual disability. *Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F. y Bradley, V.J. (2007/2009). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individual's organizations communities and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [Traducido al castellano por E. Jalain. Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Madrid: FEAPS].
- UNICEF, (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: niñas y niños con discapacidad*.
- Van Loon, J., Van Hove, G., Schalock, R. L., & Claes, C. (2008). *Personal Outcomes Scale: A Scale to Assess an Individual's Quality of Life*. Middleburg, The Netherlands, Stichting Arduin and Gent, Belgium: University of Gent.
- Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejorando en la calidad de vida por medio de los apoyos. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries, y M. Crespo (Coords.) *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú. 99-116.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Verdugo, M. (2003). *De la Segregación a la Inclusión Escolar*. Salamanca: Universidad de Salamanca/ Facultad de Psicología/ Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Verdugo, M.A.; Ibáñez, A. y Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(2), 5-16.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Gomez, L. E. y Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*, 38(4), 57-72
- Wehmeyer, M.L., Wil H. E. Buntinx, Yves Lachapelle, Ruth A. Luckasson, Robert L. Schalock y Miguel Ángel Verdugo, con Sharon Borthwick-Duffy, Valerie Bradley, Ellis M. Craig, David L. Coulter, Sharon C. Gómez, Alya Reeve, Karrie A. Shogren, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson y Mark H. Yeager*. (2008) El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. Traducido por Laura Gómez (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca). *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 39 (3), (227), 5-18
- Wehmeyer, M.L., Obremski, S. (2010). *La deficiencia intelectual*. International Encyclopedia of Rehabilitation Copyright © 2010 by the Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE).

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

Grandes obras para pequeños artistas: el laboratorio fantástico

Autora

Sonia Mabel de Ugalde¹

Resumen

A través de las palabras, los cuentos, las ilustraciones, la creación plástica, la observación, la conversación y el juego dramático es posible generar un espacio integrado en el que se potencie una experiencia compartida y enriquecedora (Berdichevsky, Castro, A. & Saguier, A. 2007a).

Este itinerario aspira a ofrecer preguntas, propuestas y materiales que amplíen las fronteras conocidas por los pequeños mediante la indagación de aquello que los chicos saben y el juego con lo que puedan imaginar.

En el ensayo “La imaginación y el arte en la infancia”, coincidiendo con Vygotsky (1986), se puede afirmar que la fantasía construye con materiales tomados del mundo real y la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre... es el material con el que erige sus edificios la fantasía.

Se trata de poner a disposición de los chicos distintas obras plásticas y literarias. Ellas podrán actuar como disparadores, como portadoras de significados que aparecerán en el paisaje cotidiano del jardín para abrir nuevos caminos o para poner en duda, desafiar o legitimar los ya transitados. (Berdichevsky et al; 2007b)

También se trata de volver la mirada hacia el mundo que nos rodea. Las pequeñas y grandes imágenes y las vivencias que se nos pierden en lo cotidiano se podrán convertir en insumos para la creación.

Descubrir las diversas formas de los árboles, las piedras y las nubes; observar los colores del cielo y de las hojas, y encontrarse con las obras y sus creadores nutrirá los “archivos” de nuestro laboratorio con el objetivo de ayudar a la creación de algo nuevo. El laboratorio será un espacio para detenerse a mirar, para la búsqueda, la sorpresa y la provocación de lo inesperado.

Palabras clave

Alfabetización cultural, lenguajes artísticos, proceso simbólico, escenarios lúdicos, ayuda pedagógica

Desarrollo del tema

La experiencia se enmarca en un camino de búsqueda emprendido por la autora, que intenta desnaturalizar lo dado, volviendo a ver los espacios institucionales y didácticos como territorios de indagación. Fundamentalmente, el intento es pensar propuestas que consideren el aprendizaje como un proceso individual, social y subjetivante que implica construcción, interacción, cambios, experiencia y, ante todo, dos procesos simultáneos: la construcción de conocimientos y la de

¹ Profesora de Nivel Inicial, postulada en Educación Inicial Primera Infancia, estudiante de la Licenciatura en Nivel Inicial, docente de Sala de Cinco Años de la Escuela 1-393 “José Mármol”, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: soniadeugalde@hotmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

uno mismo como sujeto creativo y pensante. Se entiende la enseñanza en términos de ayuda pedagógica, necesaria, variable y graduada, con diferentes matices en función de las características del conocimiento a enseñar y de los requerimientos de los niños.

Se pretende rescatar un principio primordial, planteado por Ruiz de Velasco, A. y Abad J. (2011) al afirmar que una escuela infantil situada, atenta al contexto no puede encerrarse en un solo modo de actuar. Entonces, nuestra preocupación era y es reflexionar sobre espacios, tiempos y agrupamientos que privilegien un uso diferenciado no estereotipado. La idea central fue imaginar el ambiente como parte del proyecto pedagógico, cuestión que nos brinda la oportunidad de rediseñarlo pensando en función de que él mismo habla, encierra un mensaje, y la intervención de un adulto –el docente– en este escenario resulta en una nota de identidad. Preocuparnos y ocuparnos del espacio nos permitió y aún permite pensar la escuela, considerarla un espacio de encuentros entre espacios simbólicos que admiten la expresión total: la educación como un proceso simbólico en donde la mirada estética y poética crea escenarios lúdicos que sugieren el “Había una vez” (Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011).

Contexto institucional

El Jardín Caminito de Colores funciona en forma anexa a la Escuela EGB completa N°1-393 “José Mármol”. Dicha institución se encuentra ubicada en la calle Guillén S/N Pueblo Nuevo, Real del Padre, departamento de San Rafael, provincia de Mendoza, a 9 km del distrito de Real del Padre y a 15 de la ciudad de General Alvear.

Los servicios de salud más próximos son: la Posta Sanitaria, que cuenta con la atención de un agente sanitario, enfermera y un médico pediatra. La zona tiene luz eléctrica en su totalidad y un 60% de las familias dispone de agua potable a través de red. El resto extrae de pozos o almacena la que le provee la municipalidad. Las familias que conforman la comunidad educativa de la escuela pertenecen a la zona rural circundante. Las viviendas son de material, pero existen también casas precarias sin sanitarios instalados en el interior de las mismas. En su mayoría, las viviendas tienen un carácter de préstamo relacionado con la situación laboral de las familias. Solo algunos son propietarios de las casas.

Conforman esta comunidad familias provenientes de Bolivia que viven alrededor de hornos de ladrillos, en su mayoría, en casas precarias. Sus costumbres y características son propias de su país de origen. La integración de estas familias es un desafío para la institución y aporta una nota distintiva, ya que nos plantea situaciones diferentes, por ejemplo:

- Inestabilidad de la matrícula: familias que se radican en la zona temporalmente y su estadía depende de la existencia de trabajo.
- Dificultades en la inscripción de los alumnos porque no traen documentación requerida.

La lengua materna es, en algunos casos, una barrera cultural que compromete el vínculo de los alumnos bolivianos con sus pares, el docente y otros adultos. Conjuntamente, constituye uno de los desafíos prioritarios institucionales para evitar que dificulte el desempeño de los niños y niñas y su integración grupal.

La actividad de los padres de nuestros alumnos son las propias de la agricultura de la zona: algunos son propietarios de fincas, y otros, peones o jornaleros. Las madres colaboran en estas tareas y son amas de casa. La otra actividad central en la zona es la fabricación de ladrillos, en la que se observa el mismo tipo de organización laboral que la señalada para la agricultura.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La escolaridad de los adultos, en su mayoría, es primaria completa y, en menor proporción, secundaria incompleta o analfabetos.

Programación de la experiencia:

Objetivos

- Ofrecer experiencias variadas que permitan a los niños la construcción paulatina de una actitud lectora, curiosa e investigadora.
- Favorecer la alfabetización visual del niño que le permite conocer los signos del lenguaje plástico-visual: color, forma, tamaño, textura y espacio.
- Ofrecer situaciones de enseñanzas aptas para descubrir y hacer avanzar las posibilidades compositivas y expresivas de cada niño a través de técnicas como dibujo, pintura y modelado.
- Favorecer la alfabetización visual del niño para que pueda conquistar sus propias imágenes, trazos, mirada e interpretación.

Educación artística

Comprende:

- Apreciación y producción de obras plásticas, apreciación de artistas plásticos, color puro, mezclas y matices, texturas, exploración, experimentación y utilización de diversas técnicas, materiales e instrumentos
- Expresión corporal y musical, el cuerpo como medio de expresión y comunicación con el otro y con los objetos, juego simbólico, juegos de representación de roles, imitación y recreación de movimientos, exploración y expresión de los movimientos con otros y junto a otros y dramatización de hechos de la vida cotidiana o situaciones imaginadas

Actividades realizadas por los niños

La siguiente es la transcripción de uno de los recorridos realizados para explicitar el modo de plantear la propuesta a los pequeños. Destaco que también surgieron otros recorridos denominados: “Mirarte”, “Personas y personajes fantásticos” y “Cazadores de sombras”.

Indagación de los saberes previos de los niños: actividades de búsqueda de información

La ventanita de colores

Hubo una exploración del entorno. La docente organizó un recorrido con los niños por los alrededores del jardín. Durante este, se orientó la apreciación del entorno focalizando la mirada en los diferentes tonos de verde y amarillo en los árboles, las transformaciones de esos colores a partir de la luz solar y de las sombras, los colores del pasto y los tonos del cielo. Se sugirió “mirar” desde distintas posiciones, por ejemplo: acostados contemplando el cielo o un árbol. Además, se hizo el registro de los colores y la recolección de objetos naturales.

Clasificación en la sala de los objetos recolectados con criterios elegidos por los pequeños

La docente registró en carteles la primera clasificación realizada por los niños. Trabajamos con el ambiente social: actividades de búsqueda de información.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Produciendo muestras de colores

Para la mezcla de colores, se abrió un espacio de pruebas, un borrador. Para tal fin, los alumnos pintaron con témpera y pinceles sobre soportes de distinto tipo y tamaño: cartulinas, afiches y papel fotográfico.

Inicialmente, se orientó la indagación a través de interrogantes tales como: “¿Qué sucede si no se limpia el pincel para cambiar de color? ¿Si no se escurre el agua al colocar pinceladas sobre pintura fresca?” La docente problematizó la actividad al proponer armar diferentes versiones del mismo color y, para ello, les preguntó a los pequeños: “Si tuvieran que formar con el color de cada témpera otros parecidos, ¿cómo lo harían? ¿Cómo formarían un color diferente?”

Se planteó armar un “muestrario” con las mezclas o matices de colores. Para concretarlo, los niños, junto con el docente, observaron y exploraron muestrarios comerciales de colores utilizados en las pinturerías, entre otros. Se confeccionó uno reorganizando las hojas del “borrador” y agregando algunas versiones nuevas. Este quedó a disposición en la biblioteca para consultarlo.

Buscando matices de colores en las obras de artistas plásticos

Se presentó a los niños obras plásticas del artista argentino Luis Felipe Noé, como “Amazonas”, “En la maraña” y “Tormenta” para su observación y posterior comentario. Previo a esto, la docente realizó una búsqueda en la web sobre el artista: datos de su vida, movimiento al cual pertenece, técnica utilizada y el nombre y características de las obras que se iban a presentar a los niños.

Para enriquecer la apreciación de las imágenes, a través de la indagación, se valoró tanto su aspecto objetivo (estilo de pintar, herramientas que utiliza para representar, material y utilización del color y sus matices para dar sensación de claridad y oscuridad) como el aspecto subjetivo (sensaciones que produce y diversos significados).

Esta actividad se realizó en varias oportunidades y también se observaron libros de arte en la biblioteca para permitirles a los niños familiarizarse con las obras, los pintores y las herramientas.

Pintar con manchas

El docente les leyó a los niños una entrevista adaptada, realizada al autor. En ella, Luis Felipe Noé explica, entre otras cosas, que, generalmente, comienza a pintar desde una mancha y que aprendió desde pequeño a buscar imágenes en estas. También los niños pudieron observar fotografías actuales del artista.

La maestra propuso a los chicos observar el cielo, las nubes, los objetos recolectados, las manchas de la pared para tratar de descubrir personajes y acciones en estos.

Los alumnos crearon sus obras a partir de manchas. Para ello, utilizaron distintos soportes: cartulina mojada, afiches, hojas N°6 y papel de ilustración; pinturas como témperas diluidas, anilina y adhesivo sintético diluido; y pinceles de distintos tamaños.

Previo a la experiencia de los niños, se exploró varias veces el procedimiento para que ellos dispusieran de una amplia colección de soportes manchados y se entrenaran en el juego de buscarles diferentes formas.

Algunas quedaron en el rincón de arte armado, otras, en la biblioteca para retomar e invitar a una sesión de capturar personajes y paisajes de manchas.

Buscando palabras en las manchas. A medida que los niños descubrían nombres, personajes e historias, la docente fue registrando estas palabras con la idea de construir relatos colectivos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Recreación del “Amazonas”. Los niños recrearon la obra del artista utilizando el arenero del jardín y elementos de juego como palas y baldes. Los pequeños autores lo nombraron “El río de Yuyo”, haciendo referencia al sobrenombre del autor.

Juego dramático “¿Si armamos un escenario a partir de las manchas?”. Los niños, junto al docente, crearon un espacio en la sala de acuerdo con los personajes e historias que aparecieron en las manchas. Se utilizaron algunas de las obras realizadas por ellos y sábanas para armar una “casita de manchas”. Este espacio posibilitó el juego dramático y ofreció la representación de roles a partir de los personajes imaginados.

Estrategias

- Búsqueda y recolección de bibliografía, referentes comunitarios sobre el tema y materiales variados
- Coordinación de experiencias individuales y en pequeños grupos y planteo de situaciones problemáticas
- Indagación de saberes previos y formulación de preguntas que guíen a los niños a comparar hipótesis con los resultados obtenidos
- Formulación de indicaciones y sugerencias, más o menos detalladas, para abordar las tareas
- Sostenimiento afectivo y emocional a los pequeños durante sus procesos de aprendizaje para que el niño o niña elija y desarrolle, de forma autónoma, las actividades de aprendizaje
- Evaluación de todo el proceso, incluidos el docente, los niños, el ambiente y los modos de enseñanza

Características del grupo beneficiario de la experiencia

El grupo participante de esta experiencia fueron los quince niños de la sala de cinco años. Entre otras características muy valiosas, destacamos la actitud frente a las propuestas de actividades. Siempre demostraron interés creciente y curiosidad persistente, en especial, durante el desarrollo de propuestas en las cuales el misterio o la novedad estaban latentes (relato de historias, personajes reales o imaginarios, etcétera).

Duración

Durante un cuatrimestre escolar, se lograron poner en acción tres recorridos vinculados al arte literario y plástico.

Evaluación

Considero la experiencia muy valiosa, ya que permitió pensar los escenarios didácticos desde las nuevas alfabetizaciones y estar atentos, como adultos, al mensaje que transmite el ambiente: espacios, objetos, materiales, entre otros.

Una idea esencial fue preocuparme y ocuparme de considerar mi rol como un docente creador de espacios simbólicos; además, pensar y plantear situaciones de aprendizajes valiosos desde lo simbólico y estético. Tuve en cuenta la edad de los pequeños, sus intereses y necesidades y vigilé que las propuestas ampliaran su abanico de experiencias e incorporaran otros juegos para que los niños utilizaran los objetos y espacios de manera creativa.

Esta experiencia también me permitió respetar los distintos ritmos de aprendizajes y tener en cuenta las diferencias de estimulación en el hogar y las capacidades desarrolladas hasta el momento,

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

así como favorecer la integración de los niños para que compartan lo que saben, se inicien en los acuerdos colectivos y logren utilizar y ampliar sus primeras habilidades sociales con el fin de establecer y mejorar los vínculos interpersonales.

Respecto a los aprendizajes de los niños, considero que este proyecto significó abrir una “ventana” diversa para pequeños que crecen en un medio rural, en donde la indagación del ambiente natural está presente pero quizás no desde una mirada estética y poética. Los pequeños incorporaron en sus lenguajes plástico-visuales conocimientos en torno a las posibilidades de apreciar y explicitar emociones y sensaciones frente a obras artísticas, así como hacer, rehacer, probar, ensayar, experimentar y percibir, paulatinamente, la finalidad de sus acciones.

Los diferentes medios permitieron a los niños ir conformando un espacio colectivo e individual, en donde el sentido de pertenencia creaba lazos de identidad y brindaba la seguridad para proponer, crear, transformar, ofrecer, sentir y hacer.

Continuidad

La idea es continuar la línea que se fundamentó anteriormente, en la que el juego simbólico y el arte permitan nuevos caminos. Respecto a condiciones concretas, la institución recibió nuevas colecciones literarias sobre arte que pensamos “poner en acción” y, además, hemos buscado en la comunidad local referentes del arte plástico-visual para acercar a los pequeños. Pensamos en mujeres de la zona que se dedican a tejer en telares, y en profesores de dibujo, pintura y escultura, entre otros.

Referencias

- Berdichevsky, S., Castro, A. & Saguier, A. (2007). *Números en juego. Zona fantástica*. Cuadernos para el aula, Nivel Inicial Volumen 2. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad J. (2011). *El juego simbólico*. España: Editorial Grao.
- Vygotsky L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. España, Editorial Akal.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

La mediación pedagógica en la primera infancia: impulso a la autonomía y el aprendizaje

Autora

Yor Mary Taborda Montoya¹

Resumen

La Coordinación de Niñez de Comfenalco Antioquia, a lo largo de sus quince años de experiencia en educación inicial y atención integral a la primera infancia, ha apostado, desde su propuesta educativa, a la resignificación cotidiana del lenguaje pedagógico y socioeducativo, propio de los primeros años de vida; a la humanización de la pedagogía desde la imagen de niño y niña sujeto de derechos; a la mediación pedagógica como impulso vital en el alcance de aprendizajes y autonomía de los niños y las niñas; y a la ratificación de la educación como transformadora y motor de desarrollo humano y social.

La mediación pedagógica, como principio de actuación que permite el establecimiento de relaciones y vínculos respetuosos y amorosos, favorece el encuentro entre los niños, las niñas y las maestras o los profesionales psicosociales y artistas, la promoción de experiencias vitales para el aprendizaje y la innovación de escenarios en ambientes creativos para el florecimiento del pensamiento y la creatividad.

Palabras claves

Ética, mediación pedagógica, vínculo afectivo, autonomía, desarrollo integral temprano

Desarrollo del tema

En Colombia, al igual que en algunos países de América Latina, existen las Cajas de Compensación Familiar, entidades privadas, sin ánimo de lucro, de redistribución económica y naturaleza solidaria, creadas para ayudar a los empleados colombianos en su desarrollo humano, familiar, laboral y social, y contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad en general (Comfenalco Antioquia, 2015).

En el país, existen 42 Cajas y se encuentran ubicadas a lo largo y ancho del territorio nacional. Entre los años 1998 y 2002 se creó, mediante la Ley 789 de 2002, con los recursos de las Cajas de Compensación Familiar, el marco normativo del Fondo de Destinación Obligatoria para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria, (FONINEZ). El programa de Atención Integral a la Niñez tiene como fines promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad desde un enfoque de derechos, empoderar a las familias frente a su rol en el cuidado y desarrollo de sus hijos y promover la construcción de comunidades protectoras para la primera infancia.

Dentro de sus ejes de atención, se encuentran la educación inicial, la seguridad alimentaria, la promoción de la salud y prevención de la enfermedad, la articulación interinstitucional, el trabajo en red y la protección y restitución de derechos.

¹ Pedagoga Reeducadora. Gestora Pedagógica Coordinación de Niñez Comfenalco Antioquia. Colombia. Correo: yor.taborda@comfenalcoantioquia.com

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Cada entidad es autónoma en la manera de dar cumplimiento a estos ejes. Por tanto, Comfenalco Antioquia, desde la Coordinación de Niñez, a lo largo de sus quince años de experiencia en educación inicial y atención integral a la primera infancia, ha apostado, desde su propuesta educativa, a la resignificación cotidiana del lenguaje pedagógico y socioeducativo desde los primeros años de vida, la humanización de la pedagogía y la ratificación de la educación como eje transformador y motor de desarrollo humano y social, siempre orientada desde la imagen de niño y niña como sujetos de derechos y la mediación pedagógica como impulso vital en el alcance de aprendizajes y autonomía de los niños y las niñas.

Esta concepción, al igual que la educación inicial, ha transversalizado las diferentes estrategias y programas que se desarrollan en Comfenalco, entre las que se encuentran: la estrategia Gestación a Dos Años, los Centros de Atención Integral a la Infancia, la Formación de Agentes Educativos, las Ludotecas Experimentales y Create para Crecer.

Anualmente, estos programas atienden a una población promedio de 6000 personas, entre las que se encuentran madres gestantes, niños, niñas menores de seis años de edad, sus familias y actores de las comunidades de diferentes municipios del departamento de Antioquia, entre ellos: Apartadó, Chigorodó, Carepa, La Pintada, Venecia, Ciudad Bolívar, Andes, Rionegro, Buriticá, San José del Nus, Toledo, Caucasia, El Bagre, Segovia, Caldas, Girardota, Envigado, Marinilla, Medellín, Tarso, Betulia, Salgar, Concordia y Fredonia.

Para Comfenalco, “La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus habilidades y pensamiento creativo, que contribuye a su desarrollo holístico. (Programa Buen Comienzo, 2011)”. Este se viabiliza a través de concepciones, saberes, prácticas, interacciones y mediaciones pedagógicas. Además, la educación inicial implica concebir y comprender al sujeto en su relación consigo mismo, con los otros y con el entorno, y reconocer los diversos lenguajes que emplean los niños y niñas para comunicarse y expresarse.

Objetivos

- Fomentar el establecimiento de relaciones de confianza entre los niños, niñas, maestras y agentes educativos para que puedan establecer comunicación y vínculos afectivos y promover las habilidades propias de cada ciclo de desarrollo y las capacidades para la vida.
- Propiciar interacciones que favorezcan la exploración, creatividad y afectividad de los niños y niñas con respecto al ambiente natural, social y cultural para favorecer su pensamiento crítico.
- Acompañar a los niños y las niñas en la conquista de su autonomía.

Fundamentos teóricos y metodológicos de la experiencia

Educar para el goce significa movilizar las energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir. El sentido de una educación alternativa es educar para el goce. El goce es un punto de partida y de llegada, un acicate para vivir y la clave para superar los conflictos y problemas que en la vida se presentan. (Ghiso, 1998).

El enfoque de actuación de Comfenalco Antioquia se sustenta en el paradigma sociocrítico y, desde allí, se ha acogido a dos preguntas que fundamentan sus criterios a la hora de pensar

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

su quehacer: ¿Se quiere formar en los espacios educativos a una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Se quiere preparar a sujetos funcionales o sujetos conscientes de la existencia de una sociedad desigual que se conviertan en agentes transformadores ubicados en contextos históricos y políticos concretos?

Estas preguntas orientan la mediación y la interacción pedagógica que se promueve en los programas de Educación Inicial y Atención Integral de Comfenalco Antioquia. Dicha mediación pretende contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias sociales, afectivas, cognitivas, comunicativas, corporales y éticas de niños y niñas en sus primeros años promoviendo prácticas de autonomía y autocuidado y de expresión y comunicación. Así, el lenguaje, el arte, el juego y la lúdica se convierten en la base del aprendizaje y de la expresión creadora.

Los fundamentos teóricos y filosóficos de esta experiencia se hallan en:

- La comprensión de la ética de la “otredad”
- La implicación de las relaciones e interacciones que surgen del vínculo afectivo, lo que genera en los niños y las niñas la confianza básica que les permite en la cotidianidad forjar su personalidad
- La mediación pedagógica como otra vía para promover el pensamiento crítico y creativo y conquistar los aprendizajes que acompañarán al niño a lo largo de la vida.

La ética de la “otredad” nos ubica en la vida y en el acto pedagógico de frente al niño y la niña como un otro diferente con capacidad para ser, pensar, construir y transformar su cultura. Reconoce, así mismo, la comunicación y el lenguaje como base para que las normas, reglas y rutinas se construyan con armonía y fluyan relaciones e interacciones que permitan concertar, elegir, comprometerse y responsabilizarse. “Nos lleva a aceptar que todo aquello que se aprende sirve solamente como punto de partida para nuevas y diferentes formas de conocerse a sí mismo y a los demás, y nos acerca cada vez más a la vida” (Cabanelas, Eslava, Eslava, Polonio, 2007, p.50). “Lo ético es ya evitar la apatía y que duerman los sentidos”. (Hoyuelos, A. 2004, p.39). La ética es la plataforma que hace posible que el acto educativo y la mediación pedagógica tengan sentido. Citando a Gutierrez & Prieto: “Es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (2010, p.11).

(...) En este sentido el otro, el maestro y profesional psicosocial adquiere un significado simbólico cuando ante la sociedad asume el rol que la cultura le asigna: cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y se constituye en el mediador de la didáctica cognitiva y lo hace conscientemente y con intencionalidad, desde el ejercicio de una escucha activa y participante que les ayuda a los niños, las niñas, las familias y la comunidad, encontrar la ruta, los intereses, deseos y sentidos de su propia búsqueda, de sus propios aprendizajes, así mismo las causas y las consecuencias de sus decisiones y acciones.

En esta experiencia los maestros, profesionales psicosociales y artistas asumen de forma compartida, dispuesta y renovada, el cuidado y desarrollo infantil; se precisan prácticas pedagógicas “humanizantes”, lo que significa que cada agente educativo en su rol particular, se asume como un lector de realidades, con posición ética y social frente al contexto, un mediador en las relaciones de

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

poder que atentan contra la autonomía y la convivencia, que opta por el diálogo, el respeto y la ética del cuidado como forma de dignificación de los niños, las niñas y sus familias.

Reconocen que la vida cotidiana, la vida individual, grupal, comunitaria es el terreno posible para el encuentro, el diálogo, la construcción de conocimientos, pero, ante todo, de vínculos afectivos. “Los vínculos afectivos van más allá de la relación de parentesco ya que son una expresión de unión entre las personas, una unión en la que están presentes el cariño y el respeto” (Orozco, 2015 p.40).

Se construyen vínculos afectivos con el niño a partir del cariño con que se lo acompaña y lo educa. Cuando en la cotidianidad hay una relación de confianza, de aceptación, esos vínculos expresan la unión y el amor que se tienen y le hacen sentir al niño que pertenece a un grupo familiar, sentimiento necesario para su bienestar.

Para su desarrollo, “el niño necesita saber que quien lo cuida responderá siempre a sus necesidades de manera cariñosa, apoyándolo y atendiéndolo, es la manera de que establezca un apego seguro que le ayude a sentirse confiado en su mundo” (Orozco, 2015 p.41).

La manera de estar de los adultos con los niños y niñas se traduce en sus conquistas tanto emocionales como sociales y mentales, las cuales se evidencian en: una alimentación que fomenta la autonomía, una mirada expectante a las manifestaciones verbales y gestuales, un mayor dominio corporal, el despliegue de habilidades en el juego simbólico y en el lenguaje verbal y en la representación gráfica (Comfenalco Antioquia, 2012, p.22).

Como lo afirma el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2005)

La autonomía es una cualidad resultante de procesos interdependientes, que se facilitan si se brinda a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo, sus características personales y familiares; percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones, adquiriendo recursos para influir en su ambiente, a la vez que vivencian, identifican y generan estados y situaciones que se asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, para desarrollar gradualmente un estilo de vida saludable y de bienestar integral (p.63).

En los programas, los niños y niñas se forman como ciudadanos, y en las salas y demás espacios de encuentro, ejercen el poder del espacio público, el de todos sus compañeros, diferente al del hogar, pues allí conviven sujetos con tradiciones y costumbres diferentes y necesitan hallar y concertar formas de coexistencia. Las experiencias cotidianas ofrecen numerosas oportunidades para que los niños ejerzan prácticas de ciudadanía. Pueden, por ejemplo, deliberar sobre algunas normas, proponer alternativas para desarrollar un proyecto o asumir roles de responsabilidad frente al grupo.

Es necesario mencionar que la mediación pedagógica no está intencionada solo a la relación con los niños y las niñas, sino que integra a las familias para acompañarlas en la toma de conciencia frente a su rol educativo y sobre las posibilidades pedagógicas en el hogar. De igual modo, busca el reconocimiento de niños y niñas como sujetos portadores de derechos, la necesidad de fomentar cotidianamente la independencia, la construcción de la norma bajo la pauta de la acción razonada y argumentada y la conquista de un espíritu curioso y explorador frente al conocimiento de las dinámicas familiares y el mundo natural y social al que pertenecen los niños y niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral



Fuente: Comfenalco Antioquia, Bolomboló, 2014

Metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol

Es la plataforma metodológica a través de la cual se lleva a cabo la mediación pedagógica en los programas de Educación Inicial y Atención Integral de Comfenalco Antioquia. Se sustenta en la teoría de los lenguajes estéticos y aporta una nueva dimensión al “quehacer” pedagógico con niños, niñas y sus familias a partir de tres ejes: la cultura, la participación y la creatividad. Estos se articulan desde la reflexión-acción mediante procesos individuales y colectivos que modifican las prácticas socioeducativas de los diferentes agentes que acompañan este proceso.

Desde esta perspectiva, se promueve la participación como elemento enriquecedor del crecimiento individual y colectivo, sustentado en la afirmación de la identidad personal y cultural y la creatividad como expresión de la interioridad del ser humano y de la historia universal, fundamental en la transformación de la realidad y el mejoramiento de la calidad de vida.

El punto de partida en el proceso de aprendizaje son los saberes y experiencias previas de los niños y niñas. Se proponen ambientes acogedores, participativos e incluyentes tanto en las salas como en otros espacios por fuera de la institución que hacen parte del recurso cultural de cada contexto.

Los participantes son sujetos protagónicos de su propio aprendizaje, capaces de actuar sobre sí mismos y su entorno. Los adultos acompañantes se convierten en facilitadores sensibles y comunicativos y motivan a los niños y las niñas a observar, explorar, interpelar, indagar, inventar y comunicar, lo que los sensibiliza frente a la vida, la naturaleza y el conocimiento. Con esto, se legitima la palabra y la acción de los niños y niñas, lo que les permite adquirir nuevas formas de pensar y de actuar. Esta intención exige a los maestros y profesionales sociales y artistas ser los primeros referentes de creatividad y análisis crítico y desplegar mayores esfuerzos e iniciativas.

Empleamos los lenguajes de la plástica, la música, la literatura, las artes escénicas y la tecnología como medios que posibilitan el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y la innovación en procesos creativos de asociación y combinación de elementos que favorecen la exploración, la comunicación y la representación. El lenguaje y el pensamiento permiten el conocimiento y representación de la realidad por medio de símbolos, y esta capacidad representativa de la inteligencia aflora en escenarios donde los sujetos pueden interactuar con ambientes, materiales y técnicas propias de los lenguajes artísticos.

El niño se apropia de la realidad a través de los sentidos; no sólo de aquellos como la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, sino también el sentido vestibular y el movimiento. El movimiento es el medio básico con el que el niño y la niña entra en relación con los demás; es moviéndose como experimenta sus propias potencialidades y verifica que existen otros que poseen características similares a las suyas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- La Metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol acoge como principios:
- El mundo como un sistema físico, natural, social y humano en continuo movimiento, con múltiples relaciones e interacciones, susceptibles de ser conocidas por distintos métodos y disciplinas
- El hombre como ser integral, no acabado, en constante cambio, susceptible de ser transformado
- La sensibilidad frente a los hechos cotidianos y fenómenos de la vida del hombre, la sociedad y la naturaleza como un punto de partida para la búsqueda del porqué de las cosas, sus consecuencias, la innovación y la creación científica, tecnológica, social y artística
- El Taller Integral de Expresión Creadora, TIEC, los encuentros para la reflexión, el reconocimiento, el diálogo de vivencias y saberes, la construcción colectiva y la creación a partir de los distintos lenguajes del arte y los proyectos de investigación como las estrategias a través de las cuales se implementa la metodología.



Fuente: Comfenalco Antioquia, Apartadó, 2015

Los proyectos de investigación son una estrategia que articula saberes y desarrolla habilidades, relaciones y competencias aportadas por la experiencia y el contexto cultural de los niños y las niñas, los cuales, en un proceso de construcción colectiva, indagan y buscan respuesta a sus preguntas y problemas. En equipo, planean, exploran, experimentan, formulan hipótesis, analizan alternativas, organizan información e infieren conclusiones. Los niños y las niñas, desde temprana edad, aprenden a utilizar los instrumentos documentales, bibliográficos, gráficos y tecnológicos, a través de los cuales acceden a la información que requiere el proyecto según su nivel de desarrollo, y con la ayuda del maestro, seleccionan, clasifican, ordenan y socializan los procesos con los compañeros y padres de familia.

El proyecto nace de la vida diaria, de los intereses y necesidades de los niños y de la capacidad del maestro para hacer lectura de estos y orientar. Desde esta estrategia, se logra:

- **El empoderamiento de los niños y niñas.** La sala se convierte en un espacio para la experimentación y las tareas de la vida cotidiana constituyen escenarios de aprendizaje, donde los niños y las niñas se relacionan con sus pares y con los adultos, hacen elecciones, toman decisiones y empiezan a adquirir autonomía.
- **La vinculación de la familia.** El acompañamiento de los padres y los adultos responsables es importante para la motivación y participación de los niños y las niñas en los proyectos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Los padres comparten prácticas sociales, oficios y experiencias de vida. En ese proceso de construcción pedagógica, la intervención del maestro debe tener presente:

El papel del conflicto cuando problematiza y hace complejo el aprendizaje.

El error constructivo como parte de la lógica interna del niño y la niña, el cual responde al momento de construcción por el que atraviesa.

La confrontación y el intercambio de puntos de vista que movilizan el pensamiento y permiten la adquisición de nuevos aprendizajes.

Procesos que se privilegian:

- Observación y análisis de los eventos que suscitan preguntas
- Provocación para la generación de inquietudes y curiosidades científicas por parte de los niños y niñas
- Formulación de hipótesis
- Construcción de la pregunta orientadora del proceso de investigación y proyectos en los que puedan explorar
- Integración curricular

A través del juego, se entretejen importantes vínculos de socialización que permiten hacer conciencia de sí, de lo social y del ambiente que rodea a los niños y niñas. Así mismo, el ejercicio de preguntar y escucharlos se constituye en un referente importante para ayudarles a encontrar las causas y las consecuencias de sus decisiones y acciones.

Es importante comprender la dimensión social del lenguaje, su fuerza para hacer visible o invisible la realidad. El lenguaje da cuenta de conquistas sociales muy importantes, en especial, las que cotidianamente hacen los niños y las niñas (en la riqueza del lenguaje, en la resolución de conflictos, en la conciencia de la realidad) y que necesitan ser reconocidas, valoradas y dignificadas en su sentir y pensar.

Si la comunicación y el lenguaje son la base para que las normas, reglas y rutinas se construyan con armonía, fluirán entonces relaciones e interacciones en las que es posible concertar, elegir, comprometerse y responsabilizarse.

En el encuentro final de cada día, se hace una valoración y reconocimiento de la participación de los niños y niñas durante toda la mediación pedagógica para evidenciar sus logros, conquistas y avances en los diferentes procesos. Así, se favorece la construcción del autoconcepto y la autoestima.

El conocimiento se construye desde el hacer y desde el observar. En las salas de desarrollo, se estimula:

- El sentir, el ver, el hacer y el pensar. En ellas existen diferentes propuestas que no obedecen a una sectorización rígida, sino que son escenarios simultáneos que varían de acuerdo con los intereses y recursos propuestos por los maestros, padres, niños y niñas para que estos puedan comprender los diferentes lenguajes y expresarse de diferentes maneras. No todos tienen que estar haciendo lo mismo a la vez; pueden deambular explorando, construyendo, dramatizando, modelando, pintando, mirando libros, etcétera. Hay respeto por el trabajo en solitario, el olvido de sí y el ensimismamiento.
- La interacción en pequeños grupos y el trabajo colaborativo, que favorecen la participación libre y democrática, en la que todos se expresan, son escuchados y pueden coordinar diferentes

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

puntos de vista. Las producciones son reconocidas, valoradas e interpretadas porque poseen sello personal, cargando de significado y valor estético las ideas y pensamientos allí plasmados.

- A partir de una variedad de materiales. ¿Por qué a los niños y niñas no les dejamos seleccionar el material con el que aprenden? Desde la propuesta, esta pregunta ha sido motivo de profunda reflexión y ha significado un cambio en los adultos al reconocer que estos tienen la capacidad para elegir, combinar y transformar los materiales. Respetar sus elecciones es importante porque esto nos permite evidenciar las relaciones empáticas que establecen con los objetos y los materiales. A los adultos nos corresponde proponerles un espacio y un tiempo para que descubran y aprendan; nada se consigue imponiéndoles una búsqueda concreta y unas conclusiones preestablecidas. Esta postura, en suma, ha sorprendido y renovado la interacción pedagógica.

En la exploración y transformación de los materiales, los niños descubren la lógica de los fenómenos y de los objetos y se inician en la adquisición e interpretación de los códigos de la lectura, la escritura, el pensamiento lógico y la exploración de nuevas tecnologías.

Es necesario renunciar a una programación preestablecida. La agenda diaria hay que construirla con y desde los intereses, deseos y curiosidades de los niños y niñas. Se trata de abrir el espacio para que puedan expresarse con su propio tiempo y ritmo acerca de lo que quieren aprender y la forma de participar.

Cuando en colectivo los niños efectúan tareas colaborativas y construyen normas de convivencia, toman conciencia de “que todos somos mediadores” en la resolución de conflictos y avanzan en su crecimiento como seres sensibles, creativos y autónomos.

Son importantes las lecturas divergentes sobre una misma realidad. Los agentes educativos comprenden y reconocen que el mundo se configura en diferentes planos, lo que implica hacer propuestas que establezcan relaciones con el volumen, la bidimensionalidad y tridimensionalidad, la profundidad y las diferentes perspectivas y planos.

Así, se promueve un pensamiento divergente, ya que la realidad es interpretada desde diferentes ópticas, lo que implica en esta interacción el estímulo hacia:

- La participación democrática
- Una escucha activa: el trabajo de todos es valorado, reconocido y puede ser críticamente interpretado
- La coordinación de puntos de vista
- La libre expresión y la posibilidad de disentir

Procesos que experimenta la mediación pedagógica desde la experiencia de Comfenalco

Esta experiencia aporta a la construcción social del conocimiento, otorga un rol protagónico al niño y la niña en su proceso de desarrollo y reconoce los contextos en los que se desarrolla el niño y la niña, la familia y la comunidad. Así mismo, aporta escucha, observación, reconocimiento, valoración e interpretación, sensibilidad e intencionalidad pedagógica, vínculo afectivo y responsabilidad ética y social de la condición del maestro frente al acto pedagógico como transformador de la realidad y la condición humana. También cabe destacar que la transformación e impulso de las conquistas y desarrollos de los niños y las niñas, la provocación de múltiples experiencias y la indagación y experimentación retan desde propuestas que generan desequilibrios cognitivos que producen pensamiento, reconocimiento de las voces de los niños y las niñas, deseo y convicción por el bienestar del otro, así como la intención por su formación y el respeto por cada uno de ellos.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral



Fuente: Comfenalco Antioquia, Chigorodó, 2015

Conclusiones

Se requiere disposición para sentir y vivir la infancia que encarna cada niño y niña a través de mediaciones pedagógicas inspiradas en criterios y principios como:

<p>Ética y responsabilidad social y política para comprender, respetar y aportar a la formación humana e intelectual.</p> <p>Pedagogía centrada en la alegría de vivir y aprender, que supere la imposición.</p> <p>La incertidumbre como un principio en la labor pedagógica, para comprender los cambios y asumir los retos.</p>	<p>Conocimiento de las particularidades del niño y la niña, sus ritmos, motivaciones, necesidades, aptitudes y actitudes.</p> <p>Observación y escucha de los deseos, intereses, inquietudes y curiosidades de los niños y las niñas.</p> <p>Vinculación corresponsable de personas significativas para el acompañamiento en la vida de los niños y las niñas.</p>	<p>Indagación sobre los contextos sociales y culturales en los que interactúan, sus modos de vida, prácticas e imaginarios que los identifican.</p> <p>Capacidad de argumentación para proponer espacios de debate y reflexión crítica sobre la experiencia.</p> <p>Capacidad de asombro y fantasía para comprender el mundo desde la mirada de los niños y las niñas, proponiéndoles nuevas experiencias que posibiliten indagar y explorar el mundo natural, físico y social.</p>	<p>Conocer, respetar y valorar los saberes de las familias de las diferentes culturas, para que sean protagonistas del desarrollo del niño y la niña.</p> <p>Generar ambientes creativos que se diseñan y construyen con los niños, las niñas y sus familias.</p>

Comfenalco Antioquia, Apartadó, 2015

Comfenalco Antioquia, Medellín, 2014

Comfenalco Antioquia, Bolombolo, 2015

Comfenalco Antioquia, Rionegro, 2015

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Resultados

- La mediación pedagógica ha trascendido la obligación y se ha convertido en el gozo y la emoción del maestro o profesional psicosocial
- Se han establecido relaciones y vínculos amorosos basados en la confianza y el respeto mutuo
- Se aumentó la conciencia de las maestras y profesionales psicosociales sobre la implicación de su rol y sus actos en la estructuración de la personalidad de los niños y las niñas
- Las maestras, profesionales psicosociales y las familias comprendieron los ritmos y las múltiples maneras de comunicación de los niños y las niñas a través del gesto, el silencio, la mirada, la postura de su cuerpo, las acciones o los comportamientos
- Se mostró disposición para la escucha y reflexión por parte de los maestros y adultos significativos
- Se estimuló la reflexión y comprensión de hechos y fenómenos generando situaciones problemas que exigían la movilización de recursos cognitivos
- Las familias y niños se sienten respetados y convocados por las propuestas ofrecidas, lo que se hizo evidente con expresiones como: “Aquí si se nota que uno les interesa”

Referencias

- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro - Rosa Sensat
- Cabanellas, I., Eslava, J.J., Eslava, C. y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles, Tejidos de un pasaje interior*. Barcelona, España: Editorial Octaedro- Rosa Sensat
- Comfenalco Antioquia. (2012). *Propuesta pedagógica de Educación Inicial, Tercera versión*. Medellín, Colombia.
- Comfenalco Antioquia. (2015). *Familia creciendo con afecto juego y cuidado*. Medellín, Colombia.
- Ghiso, A. (1998) *Pedagogía/Conflicto, pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Recuperado de: http://www.academia.edu/1297190/Pedagogia_y_conflicto_pistas_para_deconstruir_mitos
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2005). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, D. (2010). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia Alternativa*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Ciccus-La Crujía.
- Programa Buen Comienzo (2011). *Política de atención integral a la primera infancia del municipio de Medellín*. Anexo 5 lineamientos educativos para el desarrollo integral de la primera infancia del municipio Medellín. Colombia.
- Anónimo (2015). *¿Qué son las Cajas de Compensación?* Recuperado de: <http://www.comfenalcoantioquia.com/QueiacutenesSomos/LaCompensaci%C3%B3nFamiliar.aspx>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Capítulo

5



El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

“

Pretende instaurar el análisis, la reflexión crítica y el debate teniendo como contexto lo planteado en las políticas y programas de la educación inicial, las cuales desde el discurso la valoran como proceso fundamental y necesario en los primeros años de vida, la cual junto a los demás componentes (salud, cuidado, nutrición, protección, recreación) son esenciales para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas.

”

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Política y sistema de desarrollo integral temprano de Buen Comienzo en Antioquia¹

Autora

Lina Raquel Restrepo Aristizábal²

Resumen

La estrategia Buen Comienzo Antioquia de la Gobernación de Antioquia, buscando acompañar las potencialidades, el desarrollo de capacidades y la garantía de derechos de los niños y las niñas del departamento, desde antes de su concepción hasta los cinco años de edad, ha decidido emprender un proceso de construcción colaborativa de la política y el sistema de desarrollo integral temprano. El texto presenta el camino recorrido durante esta construcción reconociendo las dificultades, los logros, los aprendizajes y los retos que están por superarse para consolidar una cultura que respalde las oportunidades de riqueza social (generar vida con conciencia, parir y nacer, amamantar, vínculos y conexiones, y crianza) presentes en el proceso singular y diverso que sucede durante la gestación y primera infancia.

Palabras clave

Desarrollo integral temprano, política, sistema, oportunidades de riqueza social, potencialidades

Desarrollo del tema

Justificación

Buen Comienzo Antioquia se gesta durante el 2013 con la intención de consolidar una apuesta colectiva por el cuidado a las potencialidades y la garantía de derechos de los niños y niñas durante la gestación y sus primeros cinco años de edad. Se reconoce que no basta solo con brindar atención integral a través de las modalidades presentes en el país, que, por supuesto, apuntan a promover y desplegar las capacidades de los niños, sino que, además, se toma en cuenta la necesidad de

¹ Este texto resume la experiencia de construcción de la política y el sistema de desarrollo infantil temprano del Departamento de Antioquia (Colombia), liderado por la estrategia Buen Comienzo Antioquia en el período 2013-2015 a través de contrato con la empresa consultora TrasSusRisais para el panel El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral.

² Psicóloga. Magíster en Educación. Profesional universitaria. Gobernación de Antioquia, estrategia Buen Comienzo Antioquia. Colombia. Correo: linarrestrepo@gmail.com. Los insumos para este texto fueron los productos entregados por la empresa consultora TrasSusRisais.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

innovar con prácticas suprasectoriales y transectoriales que promuevan el cuidado suficiente a las oportunidades de riqueza social de los primeros años de vida.

En ese sentido, se planteó un proceso de planificación por resultados con diferentes actores del nivel gubernamental (Secretaría de Salud, Secretaría de Educación, Secretaría de Participación, Secretaría de Equidad de Género, Gerencia de Asuntos Indígenas, Gerencia de Seguridad Alimentaria, Gerencia de Negritudes, Indeportes Antioquia e Instituto de Cultura) y la Mesa Departamental de Primera Infancia, en la que participa la academia, la sociedad civil, las cajas de compensación familiar, las organizaciones sociales, el tercer sector y los funcionarios de Buen Comienzo Antioquia. Con estos actores, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Qué significa, en la práctica, ser niño o niña en Antioquia? ¿Qué sociedad somos hoy en Antioquia para los niños y las niñas en gestación y primera infancia? ¿Cómo gobernamos en Antioquia para y con los niños en su gestación y primera infancia?

Como producto de este proceso, en el 2013, se consolidó una visión colectiva y reflexiva sobre el problema de la primera infancia en Antioquia en cuanto al cuidado insuficiente a las potencialidades de los niños y las niñas en sus primeros años de vida, situación que se agrava, pues se ha desconocido el poder de la primera infancia para transformar el desarrollo humano del departamento.

A partir de esta comprensión particular sobre el problema de la primera infancia en el departamento, se proyectaron unos resultados a mediano plazo, los cuales han sido el centro del accionar de Buen Comienzo Antioquia desde el 2013. Estos son: 1) construcción de una política, 2) consolidación de un sistema de desarrollo infantil temprano, 3) reconocimiento a la función social de agentes educativos de primera infancia, 4) fortalecimiento a los temas de la crianza y 5) construcción de unos referentes educativos interculturales y para la paz. En este texto, nos centraremos en los dos primeros resultados: política y sistema de desarrollo infantil temprano.

Objetivos

El objetivo del sistema de desarrollo infantil temprano en cada municipio fue diseñar y pilotear, a través de un esquema colaborativo, el mejoramiento de oportunidades para el desarrollo y educación de la primera infancia, la sincronización y armonización de procesos, los programas y proyectos para garantizar trayectorias óptimas de desarrollo en niños y niñas, la efectividad en la atención de casos de alteración del desarrollo y vulneración de derechos y, finalmente, la atención integral con continuidad en el desarrollo de niños y niñas durante la primera infancia.

El objetivo de la construcción de la política pública para el departamento fue diseñar el marco institucional y estratégico orientado al desarrollo integral temprano de los niños y las niñas desde la gestación y en su primera infancia para afianzar la garantía de sus derechos, su reconocimiento como sujetos titulares de derechos y el desarrollo pleno de sus potencialidades en condiciones de dignidad y afecto, y aportar así a la transformación social y al desarrollo humano en el Departamento de Antioquia.

Fundamentos teóricos y metodológicos de la experiencia

El desarrollo infantil temprano lo entendemos como: “El relato producido en un diálogo entre ambientes y agentes modificadores de la configuración de las biografías humanas de las personas, objetos y acontecimientos” (Valencia, 2013, p.3). Aunque el desarrollo se produce a lo largo de la vida, “es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

individuo, en el que se hacen complejas sus capacidades, habilidades y potencialidades” (De Cero a Siempre, 2013, p.22).

Desde antes de la concepción, en el nacimiento y durante los primeros años de vida, experimentamos tempranamente cambios en los que se entretienen biología y cultura, los cuales, en el horizonte del desarrollo humano integral, constituyen ventajas comparativas u oportunidades para refundar o rehacer la sociedad. Estos cambios han sido priorizados por el proceso colaborativo de reflexión y planeación participativa del marco de resultados que Buen Comienzo Antioquia ha venido desarrollando desde el año 2013. Estas oportunidades de los primeros años, que cuentan con la capacidad de incidir en la transformación de las trayectorias de desarrollo de niños y niñas y en las sendas históricas de desarrollo de las regiones, se conciben como:

- Acontecimientos de la existencia humana que permiten reconocer al niño y a la niña como sujetos activos e interlocutores válidos en el desarrollo humano integral
- Factores de riqueza social presentes durante la primera infancia que conectan diversas generaciones, los cuales constituyen ventajas comparativas en la transformación de trayectorias de desarrollo de la población antioqueña
- Señales permanentes de cambios esperados en la interacción con niños y niñas, que llaman la atención sobre los sentidos y prácticas a transformar en los diferentes ambientes de desarrollo (Valencia, 2013, p.5).

Mientras nos preguntábamos por las oportunidades perdidas en el descuido a la primera infancia, reconocimos los factores de riqueza social que tienen la capacidad de transformar el desarrollo singular y colectivo de este territorio. Estas oportunidades de riqueza social fueron validadas en las nueve regiones del Departamento a través de dieciocho encuentros: regionales, suprasectoriales, de la Mesa Departamental de Primera Infancia, con funcionarios públicos, mujeres gestantes y que amamantan, familias y niños y niñas que habitan el territorio antioqueño. De esta manera, construimos una comprensión común sobre las oportunidades que guarda cada factor de riqueza social (Valencia, 2013). Algunas de ellas son:

Generación de vida con conciencia

Es una oportunidad de riqueza social que permite elegir la posibilidad de gestar la vida de manera decidida y consciente, lo cual implica acompañar a hombres y mujeres en edad fértil para tomar decisiones y proyectar su historia de vida. Ejercer la capacidad de decidir implica una conexión profunda consigo mismo, discernir entre varios criterios y asumir las consecuencias con determinación con el fin de ejercer “el pensamiento para el gobierno de la propia vida”, (Arendt, 2002, p.177). Acompañar esta oportunidad de riqueza social desde la primera infancia es crucial para garantizar que los antioqueños lleguen a este territorio como producto del deseo.

Parir y nacer

El nacimiento constituye el momento fundante del vínculo afectivo sobre la base del reconocimiento, respeto e intimidad de un acto vivido en la dimensión de la sexualidad humana, en el que son liberadas, por la madre y el bebé, hormonas cruciales para sustentar su interacción, como la oxitocina, conocida como “la hormona del altruismo”, la cual influye en la manera de amar y relacionarse con el mundo desde el momento de nacer. En este sentido, respaldar el momento del

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

nacimiento fortaleciendo las habilidades para acoger e impulsar la vida a los niños y las niñas con acciones como arrastre al pecho permite cuidar la capacidad de amar de los recién llegados, pues, como afirma Odent (2013), la salud de cada individuo se forma durante su vida intrauterina, pero su capacidad de amar se determina al nacer.

Amamantar

La lactancia materna ayuda a aliviar frustraciones, choques, golpes y tensiones diarias en la niñez; está asociada a escalas menores de ansiedad en el adulto, a tendencias de mayor ajuste social y a menores trastornos de conducta por el fortalecimiento del vínculo afectivo que se genera entre el adulto y el niño, ya que, al ser amamantados, los niños obtienen inteligencia social y salud, pues la leche humana es un recurso protector frente a las enfermedades. La lactancia materna se constituye en una “vacuna natural” contra enfermedades, pues, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), aporta toda la energía y los nutrientes que el niño necesita en sus primeros meses de vida y sigue cubriendo la mitad o más de las necesidades nutricionales del niño, durante el segundo semestre de vida y hasta un tercio durante el segundo año.

Así pues, fortalecer las habilidades para nutrir a los niños y las niñas a todos los niveles es una oportunidad para que en Antioquia puedan crecer con las mejores condiciones para relacionarse con el mundo y ser saludables.

Conexión y vínculos

Al nacer, el ser humano posee la potencialidad de toda su vida, expresada en cerca de 100 mil millones de neuronas, de las cuales solo el 17% están unidas a través de conexiones sinápticas que se crean durante la gestación para permitir funciones avanzadas como la motricidad y el lenguaje. El resto está esperando poder conectarse por medio de “las experiencias”, que son las vivencias a través de interacciones con la cultura y el medio ambiente (Valencia, 2013, p.8). En este sentido, promover conexiones sinápticas marcadas por el afecto, la dignidad y experiencias significativas de aprendizaje que articulen acciones por parte de todos los ambientes y servicios de desarrollo integral temprano es la posibilidad para que los niños y las niñas desplieguen sus capacidades y potencialidades en todas las dimensiones de su desarrollo.

Crianza intergeneracional

La crianza constituye la disposición cultural seleccionada por la evolución en pos de la supervivencia, en la que se intersectan el deslumbrante instinto de aprendizaje de niños y niñas y la capacidad de enseñar del adulto. Como se ha dicho, el cerebro humano se desarrolla tempranamente en los primeros años de vida, por efecto de la experiencia, de las interacciones recíprocas y sincrónicas y, por los afectos que impulsan a niños y niñas a dar sentido a lo que viven en su mundo interior. (Valencia, 2013, p.18). En palabras del Nobel de Economía, James Heckman (2012)

La pobreza empieza con un mal cuidado y crianza de los hijos... un buen cuidado de los padres es mucho más importante que el dinero... los padres necesitan ayuda, sus hijos sufrirán si éstos no reciben ayuda y la sociedad pagará el precio en mayores costos sociales y fortunas económicas decrecientes.

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
 sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
 pedagógicos y didácticos
 en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
 y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
 que dan identidad
 a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
 inicial en el marco de las
 políticas de atención integral

A partir del reconocimiento de estos cinco factores de riqueza social, los cuales son inspiracionales para la construcción de la política de desarrollo infantil que se concreta en acciones cotidianas a través del sistema de desarrollo infantil, nos permite sostener que el desarrollo infantil temprano es un enfoque de gestión y una herramienta poderosa de equidad y de realización del capital humano y social, que busca igualar oportunidades desde la cuna y genera un círculo virtuoso de efectos positivos para generaciones futuras. Este enfoque se concreta como se describe a continuación:

Tabla 1. Política pública y sistema de Desarrollo Integral Temprano (DIT)

Política pública Buen Comienzo Antioquia	Sistema de desarrollo integral temprano
Planteamiento estratégico de largo plazo suprasectorial	Planteamiento táctico transectorial
Busca la construcción de imaginario colectivo desde los diversos ambientes en las regiones en torno a hitos	Busca la modificación de lógicas de abordaje desde los municipios y apoyo a la materialización de Ruta integral de atenciones RIA . Materializa respuestas e instrumentos fundamentados en competencias por hito y con el concurso de ambientes
Intención final: Ordenanza Departamental que posiciona, orienta y ordena agenda pública	Intención final: conexión con el Sistema Integrado de Gestión Departamental desde un procedimiento de gestión del DIT

Desde este enfoque, emprendimos el camino de pilotear, en cinco municipios de Antioquia, acciones innovadoras que pudieran dar respuesta a cómo cuidar y potenciar las cinco oportunidades de riqueza social antes descritas, para lo que configuramos el sistema de desarrollo infantil temprano en cada uno de los municipios priorizados: Arboletes, Dabeiba, Sonsón, Tarazá y Vegachí.

Este sistema es una herramienta de gestión pública basado en las oportunidades de riqueza social que genera un flujo de respuestas armonizadas y sincronizadas suprasectoriales y transectoriales, las cuales, interrelacionadas, aportan a la transformación del capital humano y social del municipio bajo una perspectiva de desarrollo humano integral.

Un equipo de profesionales conformado por servidores públicos de la Gobernación y consultores de la empresa TrasSusRisas asumen el reto de configurar esos esquemas de respuesta diferenciales en cinco municipios del Departamento de Antioquia bajo los principios de colaboración, creatividad e incertidumbre.

El primer momento se centró en presentar en los escenarios de participación de los municipios el enfoque de desarrollo infantil temprano y el proceso de construcción del sistema para dicho desarrollo. Esto implicó reconocer las potencialidades y los factores inhibidores de cada municipio para el desarrollo infantil, de modo que cada uno eligió una o dos oportunidades de riqueza social como los ordenadores de sus acciones en este proceso. El municipio de Dabeiba eligió configurar el sistema de desarrollo infantil temprano a partir del hito de amamantar; Vegachí hizo lo propio con los hitos de generar vida con conciencia y crianza; Sonsón, por su parte, eligió parir y nacer y crianza; de otro lado, Tarazá asumió el hito de vínculos y conexiones; y Arboletes se decidió por generar vida con conciencia y parir y nacer.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

El segundo momento consistió en caracterizar la oferta de actores e instituciones que tienen relación con el tema en cada municipio y en entrevistar a personas clave en cada una de estas instituciones. Este fue un momento que permitió reconocer acciones, prácticas, saberes y relaciones de los diferentes actores, y fue sorprendente ver la cantidad de acciones emprendidas, que, sin embargo, en la mayoría de los casos, no contaban con un horizonte de sentido que permitiera aunar esfuerzos colectivos.

A continuación y luego de entablar relaciones de colaboración con los actores clave de cada municipio, invitamos a un ejercicio de construcción creativa de respuestas novedosas y oportunas a las condiciones de vida de los niños y niñas de cada municipio y que, además, tuviera en cuenta los factores potenciadores de cada territorio. Este ejercicio implicó salirse de esquemas, ritualizar los ambientes y escenarios e invitar al juego y a la lúdica para construir otras formas de pensar y hacer diferentes a las que ya se han perpetuado por años en cada municipio. Al principio, aparecieron resistencias de ambos lados; no estaban claros los caminos a recorrer, pero confiábamos en los saberes de cada municipio y, desde el enfoque de las potencialidades, estábamos convencidos de que los actores del territorio podían construir colaborativamente la ruta.

De cada municipio se realizan los siguientes resultados y aprendizajes:

Arboletes: el nacimiento de un diálogo intercultural

A partir de la dignificación de saberes ancestrales con la comunidad indígena Tule, potenciamos el reconocimiento de la vida y el vientre materno como un ambiente de desarrollo visibilizando el lugar que tienen los niños y niñas como actores del desarrollo del territorio. En los servicios de desarrollo infantil, específicamente en el hospital, actuamos juntando procesos técnicos y saberes propios para humanizar acciones que permitieran a las familias gestantes indígenas ser atendidas en parto institucionalizado intercultural, basado en la colaboración e intercambio de saberes entre médicos, parteras, personal asistencial, comunidad y familias. Las parteras fueron reconocidas y respaldadas como personal de apoyo continuo y se brindó afecto, cuidados y confort a la madre durante el parto y el posparto. Los niños y niñas fueron arrullados por adultos contenedores de emociones en ambientes cálidos y dulces a través de los saberes ancestrales afro descendientes para la crianza intercultural: arrullos para impulsar la vida, para desarrollar inteligencia y explorar el mundo.

Vegachí: el deseo de transitar el mundo con voluntad

Todos los esfuerzos del municipio mostraron aportes y cambios significativos para generar vida con conciencia desde el colectivo de jóvenes del municipio, quienes decidieron apoyar la crianza y las transiciones educativas como servicio social, acompañando amorosamente e incentivando la lectura. Fortalecimos las formas de desear y de decidir como base de la generación consciente de vida de niños, niñas y sus familias, articulando la Unidad de Servicios Amigables y la formación, en el grado de transición. El personal médico comenzó a actuar dentro de las Instituciones Educativas en la generación de vida con conciencia, a partir del cuidado amoroso de la vida, la escucha permanente y aplicando la consejería como tejido orientador. También logramos un trabajo colaborativo entre educadores iniciales a través de una red de maestros que se apoyan y se nutren mutuamente y reaccionan frente a las violencias sexuales: identifican alertas tempranas, previenen y atienden a niños y niñas en una ruta de protección.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Sonsón: humanizar el nacimiento y criar confiadamente

Los cambios posibilitados a través del diseño y pilotaje del sistema de desarrollo infantil temprano para el municipio de Sonsón se expresan fundamentalmente en: la activación de procesos comunicacionales de planeación con un objetivo superior al rol que cada actor o entidad representaba, a través de los cuales se impulsaron acciones fundadas en el enfoque de gestión; el sentimiento de confianza y seguridad en la mujer y la familia, que parte desde el proceso gestacional hasta el parto y nacimiento a través de prácticas clínicas (parto) y atenciones más humanas en los programas de crecimiento y desarrollo y el curso psicoprofiláctico, que restablecen el rol protagónico de la mujer; la adecuación de instalaciones dignas y equitativas para vivir el parto y nacimiento como un proceso cálido y grato; el fortalecimiento del vínculo y del amamantamiento en la primera hora de nacido del niño o la niña mediante la experimentación y vivencia del arrastre al pecho como un proceso natural que instala la lactancia materna y marca la pauta nutricional para los primeros meses de vida del bebé; y la innovación del proceso de atención al parto en la medida en que el personal médico se sensibiliza y lo comprende como un proceso fisiológico normal que solo debe ser intervenido en caso de que se requiera.

Dabeiba: apoyar el amamantamiento y colaborar en la crianza

En este municipio, los cambios posibilitados a través del diseño del sistema para el desarrollo infantil temprano se expresan fundamentalmente en: la valoración del trabajo colaborativo entre las instituciones, lo que genera impacto en las mentalidades de la gestión pública en torno a mayores y mejores relaciones que benefician, en el corto y mediano plazo, las intervenciones que se desprenden de las respuestas a la crianza y al amamantamiento; la visibilización de actores a partir del reconocimiento y sensibilización sobre la importancia de las diversas ofertas gestionadas en torno al amamantamiento; la oportunidad de tejer nuevamente posibilidades de diálogo intercultural, en el que los tiempos y ritmos son diversos y variados para construir la negociación en favor del desarrollo temprano; el fortalecimiento de la estrategia IAMI- Instituciones amigas de la mujer y la infancia, que el hospital venía desarrollando, lo que dio más sentido y significado al amamantamiento a partir de la cualificación del proceso; la instalación de diálogos de saberes para mejorar la lactancia materna en el Municipio, con lo que se logró la vinculación de las madres FAMI (familia, mujer e infancia), quienes están en contacto cotidiano y cercano con mujeres y familias que inician el proceso de amamantamiento.

Tarazá: laboratorio de amor

La conformación de la Red Amorosa por el Cuidado de los Niños y las Niñas en la vereda El Guáimaro, como iniciativa de los líderes comunitarios, es, en sí misma, un resultado y logro significativo en un contexto de complejidad social y política distante del casco urbano y donde las problemáticas de maltrato infantil han sido frecuentes. Luego de su conformación, la *Red Amorosa* se sostiene y continúa realizando visitas de acompañamiento y seguimiento a las familias en casos de maltrato infantil, abuso sexual y violencia intrafamiliar identificados o sospechados. La *red* la conforman líderes de la Junta de Acción Comunal y madres comunitarias; además, se invita a vecinos a vincularse a las visitas a las familias que presentan alguna de las problemáticas mencionadas. Finalmente, cada municipio documentó su respuesta en un protocolo que establece las acciones y busca incidir en el quehacer cotidiano de quienes están en relación directa con los niños y niñas. Los aprendizajes de cada municipio se han sistematizado con el objetivo de nutrir

La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

la política pública, de manera que todos los municipios de Antioquia puedan avanzar en esta construcción. Adicionalmente, estos protocolos se están incluyendo dentro del sistema integrado de gestión de la calidad de la Gobernación de Antioquia con el fin de asentar las raíces de un proceso que se ha tejido cuidadosamente para el sostenimiento estratégico, técnico y financiero de Buen Comienzo Antioquia.

Las lecciones aprendidas que se enumeran a continuación como resultado del proceso de sistematización han aportado a la gestión de la política pública, la cual se ha preparado para su aprobación en la Asamblea Departamental con los actores anteriormente mencionados con el fin de consolidar un marco estratégico y político que permita sostener las acciones emprendidas en el territorio.

Conclusiones

A continuación, se enumeran las lecciones aprendidas de la gestión pública y la construcción colectiva del sistema, así como de la política de desarrollo integral temprano.³

- *Darse cuenta de las oportunidades de riqueza social en la propia vida* garantiza que surjan *agentes de cambio* en favor del desarrollo infantil temprano que sean generadores de acciones creadoras, responsables y humanizadas desde el propio proceso de conciencia
- *Ver al niño, la niña y su familia implica crear* en lo que se ve y se escucha y *actuar en consecuencia*. Dicha actuación, en esta lección aprendida, se concretó en un *encontrarnos*, en disponerse a la unión entre diferentes actores para mejorar los ambientes en los cuales sucede el desarrollo temprano de la primera infancia de los municipios
- A partir de *la contextualización territorial* y poblacional, unida a la capacidad de concertación entre los actores o *construcción conjunta* desde *el amor* como fuente motivadora y movilizadora de recursos, se logran construir con efectividad las respuestas e instrumentos para ofrecer a las gestantes, niños, niñas y familias acciones tempranas, concretas y amorosas ante sus necesidades
- Una asistencia técnica que se asume en una relación de reciprocidad con los diferentes actores en la que *no todo está dicho* y hay diversidad de voces por escuchar es indicio de que *siempre hay cosas para aprender*
- A partir de un pensamiento estratégico, *tejer en diálogo con lo emergente* significó fluir con las dinámicas, los ritmos, las urgencias y las lógicas de actuación gubernamental local y departamental sabiendo que la asistencia técnica es relevante solo si es útil y de gran valor para el territorio, si aporta a la innovación de procesos y si fortalece y se mantiene alineada con las estrategias de corto, mediano y largo plazo
- *Trascender lo técnico y vincular lo afectivo son claves para conquistar voluntades, construir confianzas y ganar sostenibilidad*. A través de pequeñas acciones, se hizo práctico, en la interacción con los municipios, rescatar lo humano en sus múltiples formas, ritmos y presencias, desde la palabra cálida, el reconocimiento de la corporeidad y el acercamiento progresivo, sutil y confiado
- *El sentido de una política suprasectorial se fundamenta en sujetos políticos con capacidad de tocar la vida diaria de los niños y las niñas*. Emergió así en los actores, mujeres y hombres, su condición

³ Este apartado está fundamentado en: “Lecciones aprendidas en el sostenimiento de acciones implementadas en el pilotaje del sistema de gestión para el Desarrollo infantil temprano en el marco de la formulación de la política pública de desarrollo infantil temprano de Antioquia” (2014), documento inédito preparado por la empresa consultora TrasSusRisas para la Gobernación de Antioquia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

de “sujetos políticos” con capacidades para ver asuntos de importancia colectiva desde su lugar, resolver problemas por el bien común y, en este caso, por el interés superior de niños y niñas, lo que facilitó la experiencia y el auto-reconocimiento como seres con conciencia de su capacidad de incidencia en la convivencia y en el devenir diario de su comunidad.

Por último, es necesario señalar que la articulación a un territorio de un pilotaje con esquemas de respuesta diferenciales y la construcción colaborativa y reflexiva de una política pública complementan el ejercicio de gestión pública de Buen Comienzo Antioquia, pues, construyendo en un territorio “entre nos”, el mundo compartido que queremos para las nuevas generaciones, para los recién llegados al mundo, se teje lazo social y la capacidad que sostenga y dé soporte a la política en la cotidianidad local.

Así pues, los procesos de gestión pública fundamentados en la colaboración, la creatividad, la confianza y la afectividad facilitan el diálogo de saberes y el reconocimiento auténtico de las posibilidades de transformación que, acompañados de aspectos metodológicos que permitan la interacción desde el cuerpo, el juego, la danza, los rituales y la lúdica, irrumpen en las formas cotidianas y repetidas de proceder con la primera infancia.

Referencias

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós
- Colombia. De Cero a Siempre. (2013) *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá.
- Gobernación de Antioquia (2014). *Lecciones aprendidas en el sostenimiento de acciones implementadas en el pilotaje del sistema de gestión para el Desarrollo infantil temprano en el marco de la formulación de la política pública de desarrollo infantil temprano de Antioquia*. Documento inédito. Preparado por la empresa consultora TrasSusRisas, para la Gobernación de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Heckman, J. (2013). *Reflexiones sobre la importancia de invertir en la primera infancia*. Traducción al español Alta Consejería de Proyectos Especiales de la Presidencia de la República de Colombia, la Fundación Éxito y la Fundación Carulla –aeioTU–
- Odent, M. (2013). *El periodo primal determina la salud de las personas*. Recuperado de: <http://periodo-primal-determina-la-salud-de-las-personas>. Consultado: 23 de noviembre de 2013.
- Organización Mundial de La Salud. (2013). *Lactancia materna exclusiva*. Recuperado de: http://www.who.int/nutrition/topics/exclusive_breastfeeding/es/
- Valencia, I. (2013). *Nota técnica para el Desarrollo infantil temprano en Antioquia*. Documento Inédito. Preparado para la Gobernación de Antioquia.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar

Autores

Melissa Camargo Ospina¹

Rosalba Ávila Montañez²

Resumen

Con la presente experiencia significativa, se busca potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas a partir de la consolidación de un Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar, el cual establece los lineamientos para la atención de los niños, las niñas, las mujeres gestantes, las familias y la comunidad a partir de una estrategia metodológica que, en razón a los principios de lectura de la realidad, el diálogo de saberes y el encuentro humano, establece las rutas para las intervenciones interinstitucionales e intersectoriales y apropiadas desde los componentes del programa *Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Ser Feliz Creciendo Feliz*. Dichos componentes son: creciendo saludables, agentes educativos corresponsables, ambientes adecuados y seguros para el desarrollo integral y educación inicial inclusiva, diversa, diferencial y de calidad.

Palabras clave

Atención integral, primera infancia, familia, desarrollo infantil, inclusión, pedagogía crítica, principios pedagógicos

Desarrollo del tema

El Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” plantea como uno de sus objetivos fundamentales la garantía de atención integral a la primera infancia al reconocer que los primeros años de la vida son cruciales para el desarrollo humano, es decir, la atención integral a la primera infancia constituye una estrategia no solo para reducir la desigualdad, discriminación y segregación social, cultural o económica, sino para promover el desarrollo del ser humano, su calidad de vida y equidad social.

En el contexto global, se han planteado cinco condiciones que garantizan la calidad de los programas dirigidos a las niñas y niños de primera infancia a través de sistematizar la experiencia de diferentes actores sociales por intermedio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. Estas condiciones se agrupan en dominios como:

¹ Líder en Fortalecimiento Técnico de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá, Colombia. melycaos@gmail.com

² Profesional en Fortalecimiento Técnico de Atención Integral a la Primera Infancia en Ámbito Familiar. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá, Colombia. rosalbavila@gmail.com

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

salud y nutrición, protección infantil, bienestar y protección social, acciones dirigidas a adultos y trabajo pedagógico con niñas y niños (Rebello Brito, Yoshikawa, & Boller, 2011). De ahí que la atención integral a la primera infancia implique la articulación interinstitucional e intersectorial de las instancias del Estado, de una parte, y las acciones corresponsables de la familia y la sociedad en su conjunto, de la otra.

Por consiguiente, la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, avanza en la consolidación de un Modelo de atención integral a la primera infancia en ámbito familiar que promueva el desarrollo integral de los niños y las niñas desde la gestación hasta los tres años de edad en el marco del programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Ser Feliz Creciendo Feliz del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016; además, que haga frente al desafío de generar acciones intersectoriales, diferenciales y de calidad, y responda a la deuda social que se tiene con la primera infancia.

Ejes transversales del modelo

Eje 1. La perspectiva territorial

La perspectiva territorial implica, en primera instancia, reconocer el territorio como una construcción social que “trasciende el espacio físico; lo humano, lo colectivo y lo cultural hacen parte de él; allí se realizan los sueños, proyectos y las proyecciones políticas” (Urrego, 2007, p.46). En el territorio, se viven los derechos y se constituyen relaciones que reconocen la diversidad y la diferencia o la eliminan.

Desde la perspectiva territorial, se busca que los procesos de atención integral en el ámbito familiar se organicen alrededor y con los territorios definiendo dicha organización desde el principio de diversidad, “que establece la necesidad de ofrecer respuestas heterogéneas, que –estableciendo garantías comunes de calidad educativa [y social]– respetan la multiplicidad de formas de vida que tienen las comunidades con las que trabajamos” (Junji, 2010, p.8).

Por tanto, la perspectiva territorial convoca a la territorialización de las políticas públicas a partir del reconocimiento de las particularidades territoriales, las diferentes maneras como las comunidades asumen y reflexionan acerca de las políticas sociales y la definición de ajustes a los modelos, programas y estrategias de atención de acuerdo con las realidades de los territorios.

Se parte, entonces, de la comprensión del territorio como un escenario político y social en el que habitan y se interrelacionan individuos, familias y comunidad, que, a su vez, “insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo” (Montañez, 2001, citado por Rodríguez, 2010, p.2).

En este sentido, un elemento estructural de las políticas de atención integral a la primera infancia en ámbito familiar –AIPIAF–, es el concepto de territorialización. La territorialización de la política social responde a la necesidad de reconocer el conjunto de las realidades y potencialidades de las diferentes poblaciones “[...] con el fin de identificar, concertar y definir las acciones a realizar entre los diferentes actores [...], articulando para este propósito los recursos, iniciativas y compromisos de los sectores públicos y privados” (SDIS, 2013) para, conjuntamente, construir acciones que contribuyan a garantizar condiciones de vida digna para las niñas y los niños de la ciudad a la vez que se potencie el cumplimiento de la misión y competencias de la SDIS .

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Por último, tal como lo afirma Sack (1986), la territorialidad representa las expresiones del territorio y las acciones que ejercen las personas sobre un espacio social determinado, en donde el “poder” se evidencia por el “control sobre un área o espacio que debe ser concebido y comunicado”. Supone un comportamiento que se expresa en el espacio y, a su vez, se relaciona con la manera en que las personas hacen uso de la tierra, la forma como se organizan, se distribuyen y le dan sentido al *otro*.

Eje 2. La perspectiva poblacional

Los niños y las niñas: Estos se reconocen como sujetos protagonistas de su desarrollo, lo cual se materializa cuando se reconoce su autonomía, capacidades, acciones, opiniones e intereses, entre otras cosas, que resultan ser posibilidades para crear y recrear el mundo.

Esto propone a los adultos incluir actitudes conscientes, reflexivas y dialógicas que validen las experiencias y saberes de los niños y niñas, a partir de su singularidad y las características propias de su edad, le den lugar a su reconocimiento y participación activa.

La familia. Las familias se asumen como:

Organizaciones sociales construidas históricamente [...] por personas que se reconocen y son reconocidas en la diversidad de sus estructuras, arreglos formas, funciones, roles, y subjetividades; están conformadas por grupos de dos o más personas de diferente o del mismo sexo con hijos o sin ellos unidas por una relación de consanguinidad o parentesco o adopción o afecto, establecen vínculos de apoyo emocional, económico de cuidado o de afecto y comparten domicilio o residencia o lugar de habitación de manera habitual. Son sujetos colectivos de derechos (SDIS, 2012).

Así mismo, la familia ha sido reconocida como un espacio en el cual se tejen relaciones que definen formas de comunicarse y reconocerse entre sus integrantes. En esa configuración de relaciones, surgen relaciones de poder y pugna de intereses que dan lugar a conflictos, que pueden asumirse como oportunidades. Por consiguiente, la familia se convierte en el primer y privilegiado escenario democrático de socialización, participación, defensa, promoción y garantía de los derechos de los niños y las niñas; por tanto, es fundamental su participación en el desarrollo integral de estos.

La comunidad. Teniendo en cuenta que somos seres sociales que vivimos en comunidad y compartimos el espacio, la cultura, la vida cotidiana, el mundo de la naturaleza y de las necesidades básicas para la vida y la existencia, es fundamental identificar los derechos colectivos, los cuales, en sí mismos, encierran el valor de lo que se comparte y que no está a la venta en el mercado.

Los derechos colectivos hacen parte de los derechos humanos y se entienden como las facultades que tienen grupos de personas para construir diferentes maneras de relacionarse desde lo individual y lo colectivo, de manera acorde con sus prácticas, sus vidas en comunidad, sus intereses y sus necesidades. Así, la titularidad, la interdependencia y la indivisibilidad son las principales características de los derechos, pero la titularidad se concreta en la colectividad, en la realización del *otro*.

De este modo, es fundamental proteger los intereses colectivos como legados de memoria, identidad y construcción social y comunitaria para reafirmarse como grupos. Esta reafirmación amplía la capacidad de las personas para dirigir sus vidas desde la conciencia del valor del bien público y tiene como base los derechos de los niños y las niñas.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Las instituciones. El Estado está encargado de la promoción, defensa, garantía y restablecimiento de los derechos para sus ciudadanos aplicando la corresponsabilidad y la concurrencia mediante la relación entre todos los sectores e instituciones. Lo anterior exige a las instituciones la apertura a nuevas formas de comprender la realidad social y a la consolidación de espacios que permitan la construcción de proyectos desde las posibilidades, necesidades y capacidades de la gente que rodea y conoce a sus niños y niñas.

Eje 3. Perspectiva pedagógica

Asumir la pedagogía crítica como una perspectiva pedagógica para abordar la atención integral de la primera infancia parte del hecho de que esta perspectiva ha dado lugar a diversos movimientos contemporáneos nutridos por el enfoque sociocrítico, que critican de manera radical la educación, las relaciones que establece en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su función y responsabilidad social y su papel protagónico en el desarrollo de los pueblos. Por tanto, la pedagogía crítica no apunta a establecer definiciones o respuestas específicas a las problemáticas que afronta; más bien, constituye un camino para:

[...] abrir el espacio de preocupaciones, inquietudes, reflexiones y propuestas a ámbitos desconocidos, vedados o dejados en el olvido. Se trata de un esfuerzo por pensar la escolarización y sus múltiples relaciones en términos de apertura, amplitud y sentidos, con el propósito de crear una nueva cartografía de los espacios, en la medida en que abre territorios nuevos a las relaciones cambiantes entre pedagogía, cultura, poder y conocimiento (Ramírez, 2009. p.179).

Luego, la crítica es comprendida como “un inconformismo epistemológico, una búsqueda constante por la verosimilitud de las cosas de tal manera que se interviene el modo de vida a partir de las confrontaciones de los imaginarios sociales establecidos” (Arguello y Mondragón, 2012, p.37).

Así, la pedagogía crítica cuestiona la educación tradicional y su modelo de reproducción de las desigualdades e ideología dominante, y centra la mirada en su función social, en el papel protagónico de la educación en la transformación cultural y en el papel del sujeto en la transformación de la realidad social. Por tanto, la pedagogía crítica exhorta a un proceso de análisis histórico, cultural y epistemológico que profundice en las comprensiones de los procesos de colonización y establecimiento de los paradigmas de producción y reproducción humana.

De este modo, es necesario que la atención integral en la primera infancia sea repensada atendiendo a la manera como ha sido concebida la infancia, por ejemplo, desde la agenda griega hasta la actualidad, una de las ideas que se ha instalado más ampliamente es la noción de niño como recipiente vacío, carente, que aprehende el mundo pasivamente en la medida que lo copia e imita.

Esta noción determinada de los niños como recipientes vacíos, que necesitan ser llenados de información y encauzados, genera una concepción negativa de la naturaleza humana, la cual debe ser controlada mediante el aprendizaje de la “fe y las buenas costumbres”.

Ante esta perspectiva marcada por un modelo higienista, Rousseau (1762), en su libro *Emilio o de la educación*, propone una concepción de un hombre bueno por naturaleza, que llega al mundo en un estado natural, en oposición al hombre civil. Esta concepción resulta altamente revolucionaria y audaz para el siglo XVIII, pues invoca un cambio de paradigma en la educación preescolar: del modelo higienista a un modelo que sigue la naturaleza buena y el desarrollo espontáneo de los niños y las niñas satisfaciendo sus necesidades e intereses inmediatos y desechando todo lo que signifique trabajo forzado, imposición y violencia.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Sin embargo, Rousseau asume la concepción tradicional del niño como sujeto carente, y este espíritu gesta el movimiento histórico llamado Escuela Nueva, cuyas principales modalidades se desarrollan en la primera parte del siglo XX con una amplia gama de exponentes y sus respectivas experiencias centradas en la liberación plena del niño (Arguello y Mondragón, 2012, p.47).

Así, la noción de cómo los niños construyen conocimiento y aprenden resulta sustancial, pues define las bases de la comprensión del ser humano, que a su vez, define el sentido de las políticas que se implementan en la primera infancia. Por consiguiente, la pedagogía crítica exhorta a reflexionar sobre una concepción tradicional de niño y niña que ayude a reconocerlos como seres excepcionales que, desde la gestación, despliegan herramientas muy complejas que, luego, dan lugar a verdaderas revoluciones cognitivas.

Freire, uno de los representantes más contundentes de la pedagogía crítica, devela las tensiones opresor-oprimido, dependencia-concientización y adaptación-transformación, que caracterizan la educación y sus relaciones con el poder, la cultura y la subjetividad. De ahí que proponga superar estas contradicciones con una actitud transformadora del sujeto frente a la realidad, ya que “cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así, puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio” (Freire, 2000a, p.58).

Por consiguiente, la pedagogía crítica asume como punto de partida la pregunta por el ser, su causalidad, su propósito y su trascendencia como posibilidad de transformación. Pedagogía sin ser, sin sentido y sin relación concreta no existe.

Se resalta, entonces, el papel de las condiciones subjetivas en las transformaciones sociales. La subjetividad está dada por la experiencia que constituye al sujeto. Por consiguiente, sujeto y realidad establecen una relación de doble vía en la que configuran subjetividades como una realidad objetiva. Subjetividad y objetividad constituyen una unidad dialéctica que posibilita una praxis auténtica, praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible superar la contradicción opresor-oprimido (Freire, 2000b). Se comprende, entonces, que la realidad es una construcción social objetiva y subjetiva, y es en la inmersión crítica del sujeto en la realidad que logra actuar sobre ella y transformarla en una acción-reflexión tan solidaria que “no hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2000c, p.99).

En su misión de empoderamiento por la transformación social, la pedagogía crítica pone el acento en el vínculo existente entre la producción de conocimiento científico y la producción de hechos sociales, políticos o económicos de la vida cotidiana que rodean la vida de los sujetos en los contextos que habitan. La crítica alienta la generación de una conciencia que considere la producción epistémica desde lo propio, desde esos saberes implícitos en la vida cotidiana a través de la incorporación de las múltiples maneras de comprender la realidad.

Por consiguiente, la función de la crítica, desde la pedagogía, constituye una tarea para comprender el mundo y aprehender conscientemente la realidad histórica y contextual en torno a los niños y las niñas. Esto propicia un ejercicio de reflexión-acción que favorece la emergencia de una praxis que fortalezca el Estado como garante de derechos y dé la apertura al empoderamiento de las familias desde su rol de corresponsables en las garantías de los derechos de las niñas y los niños.

Visto de esta manera, la invitación es a asumir las políticas de atención integral a la primera infancia como una opción ético-política que otorga a la pedagogía el lugar de empoderar a las

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

familias, la comunidad y la institucionalidad con nuevas formas de relacionarse bajo una praxis que promueve la horizontalidad, el diálogo y la solidaridad, y en la que los niños, niñas, familias y comunidades se reconocen como legítimos *otros*.

Objetivo

Consolidar un modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar orientado a potenciar el desarrollo y garantizar los derechos de los niños y las niñas desde la gestación hasta los tres años con intervenciones intersectoriales que se constituyan en el referente para la implementación territorial.

Metodología

En el Modelo de la atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar, las perspectivas territorial, poblacional y pedagógica se visualizan como ejes transversales que enmarcan la estrategia a seguir a partir de los principios metodológicos de lectura de la realidad, diálogo de saberes y encuentro humano, los cuales constituyen el marco epistémico, desde la pedagogía crítica, que da sentido a los encuentros grupales o domiciliarios para la atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar en el despliegue de una praxis propia que sitúa a los niños y las niñas en el centro de los procesos de atención.

Lectura de la realidad

Alude al reconocimiento de lo que las personas piensan, sienten, creen y representan subjetivamente, así como a la intersubjetividad producto de las relaciones y los discursos que validan en las interacciones sociales.

Cada uno de los actores de la AIPIAF comparte una la lectura de la realidad para comprender lo vivido, comunicarlo y transformar las condiciones y relaciones existentes. Es decir, los niños, las niñas, las madres gestantes, las familias, las comunidades y la institución participan activamente en la configuración de la realidad, puesto que la cuestionan y, desde esta acción reflexiva y crítica, la recrean y le otorgan nuevos sentidos.

Diálogo de saberes

Constituye un acto comunicativo y participativo de gran potencia, ya que permite al niño, la niña, la familia, la comunidad y la institucionalidad develar sus imaginarios, creencias, saberes y prácticas en torno a las formas de crianza, cuidado y protección de los niños y las niñas, pero, en este ejercicio dialéctico, también salen a la luz diversidad de conocimientos técnicos y teórico-científicos que orientan el quehacer de los profesionales. Así, bajo la reflexión crítica de las múltiples perspectivas de unos y otros, se logra la negociación y validación de nuevos saberes y dinámicas sociales y culturales potenciadoras del desarrollo integral de los niños y las niñas. Así se postula una ética que, intencionadamente, orienta las acciones entre los niños y las niñas y los adultos con quienes interactúan.

Encuentro humano

Se comprende como un fin en sí mismo que lleva a reconocer que la condición humana es producto de la vida en relación con los *otros* y las *otras*; como lo plantea Freire, la humanización es una “vocación de los hombres”.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Dos procesos simultáneos orientan este principio del encuentro humano. El primero es la recreación de lo humano en la relación con los *otros*, es decir, con cada uno de los actores participantes de la AIPIAF, y el segundo es la humanización de los encuentros, es decir que cada quien va con lo que cada uno es partiendo de la confianza en sí mismo y en los *otros* con los que se comparte.

Luego, es en la convergencia con los *otros* que se reconocen las múltiples lecturas de la realidad sobre lo que se es, y es posible recrear un diálogo que entreteje saberes y experiencias que hacen posible delinear perspectivas de futuro.

La atención integral

La atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar se realiza a partir de encuentros pedagógicos grupales y domiciliarios, los cuales concretan las intenciones pedagógicas del proceso de atención a la comunidad y procuran a los participantes el andamiaje para una reflexión que empodera a los participantes en torno al cuidado, el alimento, la crianza y la protección de los niños y niñas desde una apuesta corresponsable.

Así, desde la pedagogía crítica, los encuentros pedagógicos se impregnan de una actitud permanente que fortalece las posibilidades de cambio al propiciar una praxis que promueve la horizontalidad, el diálogo y la solidaridad, que, al entretejer los saberes y experiencias de los participantes de la modalidad, recrean las formas tradicionales de comprender la infancia y llevan a los participantes hacia su reconocimiento como sujetos activos e incidentes en el contexto familiar y social.

Se evidencia, entonces, cómo los cambios de paradigmas que reconfiguran la concepción de niño y niña no se establecen aisladamente de las prácticas pedagógicas establecidas desde los distintos componentes de la atención integral: creciendo saludables, agentes educativos corresponsables, ambientes adecuados y seguros para el desarrollo integral y educación inicial inclusiva, diversa, diferencial y de calidad, sino que son una dimensión indispensable de estas.

Así, los encuentros pedagógicos grupales y domiciliarios constituyen una estrategia metodológica pertinente para las dinámicas territoriales, pues se reconoce que cada uno trae consigo una identidad cultural, social y política que enmarca las dinámicas territoriales, punto de partida para delinear experiencias de trabajo colectivo y cooperativo con sentido.

Plan en casa

Constituye una estrategia consensuada con las familias que orienta las acciones para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas mediante el establecimiento de acuerdos y compromisos de corresponsabilidad entre los diferentes participantes a la luz de los principios de atención integral, pero en clave de atención familiar, los cuales sitúan los propósitos de los encuentros pedagógicos grupales y domiciliarios.

El Encuentro Pedagógico Grupal, EPG

El EPG es llevado a cabo una vez al mes por cada uno de los profesionales de los componentes que integran el modelo AIPIAF en espacios comunitarios a los que asisten en promedio dieciséis niños y niñas con los adultos cuidadores y las mujeres en gestación. Su duración es de tres horas.

Así mismo, el EPG cuenta con un instrumento de planeación que integra cinco momentos articulados entre sí a la manera de hilo conductor, cuyo sentido se encuentran estrechamente

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

relacionados con los principios metodológicos: 1) reflexionémonos, 2) conozcámonos, 3) construyamos, 4) comprometámonos, y 5) evaluemos. Igualmente, se cuenta con un instrumento de registro de los resultados de la implementación del EPG en términos de participación y construcción de grupo.

El Encuentro Pedagógico Domiciliario, EPD

El EPD se enmarca en un propósito mensual que se desarrollará durante tres visitas domiciliarias al mes partiendo de reflexiones situadas en la realidad de cada niño y niña y su relación con las prácticas y saberes de cada una de las familias. Su duración es de tres horas.

Población participante

Participan 21 400 niños y niñas desde la gestación hasta los tres años y sus familias, pertenecientes a diecinueve localidades de la ciudad de Bogotá: Ciudad Bolívar, Puente Aranda, Antonio Nariño, Tunjuelito, Usaquén, Engativá, Kennedy, Rafael Uribe Uribe, Chapinero, San Cristóbal, Santa Fe, Candelaria, Fontibón, Suba, Bosa, Barrios Unidos, Teusaquillo, Los Mártires y Usme.

Indicadores de resultados

Los indicadores de resultados se presentan a partir de dos aspectos potenciadores del desarrollo Integral de la primera infancia:

Interacciones entre los niños y las niñas con los adultos cuidadores

Las madres son, en primer lugar, las principales promotoras de actividades socioemocionales y cognitivas favorecedoras del desarrollo de los niños y niñas con actividades como pasear, jugar, cantar, hablar y dibujar con los niños, con frecuencias superiores a la 50%. En segundo lugar, se encuentran los otros cuidadores del medio familiar con un 37% de promedio de involucramiento. Se resalta que un porcentaje menor de los niños y niñas no reciben interacciones promotoras.

Por su parte, los padres ocupan el tercer lugar en la caracterización. Con respecto al involucramiento paterno, se tiene que el 65,3% de los padres se involucra en alguna actividad socioemocional y cognitiva de promoción del desarrollo, y el 34,7% no lo hace.

A partir del seguimiento, se encuentra que los padres más involucrados tienen en promedio veintiséis años de edad. También, a medida que aumenta el número de prácticas, suelen ser mayores las expectativas del desarrollo, el apoyo en la crianza y la variedad de objetos con los que juega el niño (Carrillo, 2003).

En efecto, un mayor nivel de prácticas de interacción se asocia con un mayor nivel educativo de los padres o con el hecho de que la madre asuma la jefatura por edad o por razones económicas (Picken y Sikhakana, 2009).

Por otro lado, como factores de riesgo, se encontró que los niños y niñas menores de un año de edad y las niñas, por lo general, reciben menos interacciones por parte de los diferentes cuidadores. De igual manera, cuando la cuidadora principal es soltera o no convive con el padre, el niño o niña recibe menos interacciones promotoras. Por último, cuando los niños y niñas van aumentando de edad, disminuyen las actividades favorecedoras del desarrollo infantil.

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

Prácticas de crianza

Los cuidadores evidencian bajas expectativas en la crianza para los niños y niñas de cero a once meses cuando se comparan con los niños de doce a cincuenta y nueve meses. Una explicación posible es la creencia de los padres de que solo los niños y niñas con capacidad verbal requieren promoción del desarrollo, de forma que principalmente se ofrece cuidado físico a los niños y niñas menores de un año (Williams, Williams, López y Takyo, 2000).

Por otro lado, los cuidadores de estrato uno promueven menos actividades de crianza positiva que los de estrato dos. Igualmente, los que tienen vivienda propia evidencian más actividades de crianza que los que tienen otro tipo de tenencia de vivienda. Este hallazgo evidencia factores de estrés que se asocian al ejercicio del rol de crianza.

En cuanto a la disciplina, el castigo físico es altamente usado como estrategia. En cuanto a las normas y límites, estos se ajustan a la edad y condiciones del desarrollo. Quiere decir que las normas se hacen más severas en la medida que los niños y las niñas tienen más edad y ganan más autonomía (Patterson, 2002).

Se concluye que se han implementado acciones de atención pertinentes, relevantes y oportunas con las familias. Sin embargo, a las poblaciones con mayor vulnerabilidad debe prestárseles mayor atención (Bornstein y Putnick, 2012).

Igualmente, debe promoverse la parentalidad positiva, pues los niños menores de dos años de edad evidencian prácticas de apoyo materno de baja calidad y baja red de soporte social por parte de las madres solteras (Radke-Yarrow, y Brown, 1993).

Referencias

- Arguello, A. y Mondragón, U. (2012). *Educación Crítica y Comunidades de Aprendizaje*. Bucaramanga: Distrigraf Impresores. Colección Selección de Investigación No. 3.
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83, 46-61
- Carrillo, Avila, S. (2003). *El rol del padre en el desarrollo social del niño*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios a la práctica educativa*. Sao Paulo: Ed.Paz e terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Junra Nacional de Jardines Infantiles. JUNJI. (2010). *El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI*. Departamento Técnico Pedagógico. Santiago de Chile: Alvimpress S.A
- Montañez, G. (2001). *Razón y pasión del espacio y el territorio. Espacios y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, (64), p. 349-360.
- Picken, P., & Sikhakhana, V. (2009). Promoviendo la resiliencia de los niños vulnerables y los cuidadores estresados. En Teresa Moreno (Editora). *El estrés familiar: protegiendo el bienestar de los niños pequeños*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5, 581-592

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial,
sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares
pedagógicos y didácticos
en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares
y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones
que dan identidad
a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación
inicial en el marco de las
políticas de atención integral

- Ramirez, J. (2009). *Aproximaciones al concepto de pedagogía y a algunas de sus tendencias contemporáneas*. Lecturas de circulación restringida al programa de maestría en desarrollo social y educativo, CINDE. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*. (10) (3), 1-17. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/=/8822> el 26 de octubre de 2015.
- Rebello Brito, P., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). *Quality of early childhood development programs in global contexts*. Rationale for investment, conceptual framework and implication for equity. SRCD Social Policy Report 25 (2).
- Rousseau, J.J. (sf). El Emilio o De la Educacion. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/Emilio.html?id=BHC0fOiMSnwC&source=kp_cover&redir_esc=y
- Sack, R.D. (1986). *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaria de Integración social-SDIS. (2013). *Gestión Social Integral*. Recuperado de http://www.integracionsocial.gov.co/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=31&Itemid=106 junio de 2015
- Secretaria de Integración social-SDIS. (2012). *Diversidad de familias*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/Areandina/diversidad-de-las-familias-2012> junio de 2015.
- Urrego, J. (2007). *Aproximación al concepto de territorio como construcción social que realiza y es realizado desde la salud y la vida*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Williams, P. D., Williams, A. R., López, M., & Takyó, N. P. (2000). Mothers' development expectations for young children in the Philippines. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 291-301

La identidad de la Educación Inicial:

Currículos y Prácticas socioeducativas

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1.

Educación inicial, sus concepciones y sentido

CAPÍTULO 2.

Modelos curriculares pedagógicos y didácticos en la educación inicial

CAPÍTULO 3.

Prácticas familiares y socioeducativas

CAPÍTULO 4.

Mediaciones que dan identidad a la educación inicial

CAPÍTULO 5.

El lugar de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral

