



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educación de los adultos

Voces

de la Escuela Maternal

VOCES DE LA ESCUELA MATERNAL Nº 15

RECTOR

Adolfo León Atehortúa Cruz (e)

VICERRECTORA ACADÉMICA

Yeimy Cárdenas Palermo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mireya González Lara

COORDINADORA DE LA ESCUELA MATERNAL

Mónica Gil Cardona

PREPARACIÓN EDITORIAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINACIÓN

Alba Lucía Bernal Cerquera

EDITORAS DE REVISTAS

Laura Giselle Campo Sepúlveda
Mariel Loaiza Villalba

CORRECCIÓN DE ESTILO

Laura Andrea Camacho Gómez
Guillermo Castillo Quintana

DIAGRAMACIÓN

Paula Andrea Cubillos Gómez

FOTOGRAFÍAS

Docentes de la Escuela Maternal

ISSN

2357-5751

Escuela Maternal, Universidad Pedagógica Nacional
Cra. 22 # 73-43, Bogotá, Colombia - 2023.

Contenido

Editorial

Mónica Gil-Cardona

pp. 3-5

Telares: entrelazando aprendizajes y vínculos en la Escuela Maternal

Chamy Mabel Ibáñez-Cañón
Maren Sofía Caballero-Fernández

pp. 7-12

Ambientes pedagógicos en la Escuela Maternal: escenarios que favorecen el desarrollo infantil

Mónica Viviana Calderón
Angélica Méndez-Sánchez

pp. 13-16

El cuidado: más allá del asistencialismo

Juliana Valderrama
Gabriela Escobar

pp. 17-21

Lectura en la Escuela Maternal: experiencias poéticas en la educación inicial

Leidy Katherine Leal-Duarte

pp. 23-27

“El conocimiento físico de los objetos”: una apuesta hacia la experimentación con el nivel de Aventureros I

Natalia López-Ocampo

pp. 29-33

Documentar en la Escuela Maternal: una mirada estética y sensible

Julieth Stefany Silva-Pedraza

pp. 35-39

El tránsito a la educación preescolar: apuestas y significados

Luz Adriana Silva-Fajardo
Juliana Silva-Valencia

pp. 41-46

Acontecimientos de la Escuela Maternal

p. 47

Galería

pp. 48-55

Editorial

Identidad de la organización del ciclo inicial

MÓNICA GIL-CARDONA¹

Coordinadora, Escuela Maternal

La organización de la enseñanza siempre ocupa gran parte del tiempo de trabajo de los equipos pedagógicos de la escuela, pues es necesario para esta tarea revisar constantemente los tiempos, los espacios, los grupos, el equipo de profesionales que se necesita para la atención de los niños y las actividades que hacen parte de la propuesta particular de cada espacio educativo para la Primera Infancia; a partir de ello, surge la pregunta por los criterios para la toma de estas decisiones que inciden en la vivencia escolar que experimentan profesionales, familias y niños.

Organizar una experiencia que intenta proveer posibilidades diversas para el desarrollo de los niños y la crianza compartida que asumimos como responsabilidad educativa demanda una planificación seria, orientada por una filosofía educativa clara; asunto que no siempre

está tan resuelto. En la Sección de Educación Inicial (Escuela Maternal)² el criterio para la organización escolar tiene que ver con una tradición proveniente de la Escuela Maternal Francesa que nuestra fundadora propone como horizonte de trabajo pedagógico, la cual ofrece una organización escolar que preconiza la libertad y la autonomía del niño en el marco de una elección cuidadosa del material para ofrecer al niño pequeño un método natural en que el empleo de los objetos cotidianos o el material primitivo de la humanidad prolifere la prueba, los tanteos, los intentos. De entrada, esta base ofrece un horizonte pedagógico que matiza la práctica y la organización escolar en nuestra propuesta educativa inicial.

Partiendo de allí, la trayectoria de la Sección ha consolidado una propuesta que se preocupa por cuatro asuntos importantes: la literatura, la cualidad del espacio ambiente,

1 Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Estudios en Infancias, UPN. Coordinadora de la Sección Educación Inicial.

2 En el texto se habla de la sección para referirse a la Escuela Maternal de la UPN, entendiendo el momento histórico que nos alberga. A partir de junio de este año se abandona el nombre de Escuela Maternal para hacer parte del IPN, siendo nominada Sección de Educación Inicial.



la centralidad del juego y el movimiento y el desarrollo de la oralidad. La literatura ha estado presente en todos los proyectos pedagógicos a lo largo de estos 19 años; un proyecto educativo institucional, denominado *Me Atrapó un Cuento*, que encierra estrategias como *La Mochila Viajera* y *La Hora del Cuento* liderados por un equipo de maestras que, luego de un proceso de mentorazgo, definen los criterios de selección de la literatura para construir un menú literario pensado para cada grupo etario; definen, además, las características de la literatura infantil reconociendo el valor literario de la tipología de libros (que en muchas ocasiones parece que perdemos de vista) que se convierten en repertorio de los más pequeños, otorgando el sentido de la literatura en estas edades y definiendo el papel del adulto como mediador que lee y acompaña la lectura.

En cuanto a lo que llamamos *Cualidad del espacio ambiente*, una categoría Malaguzziana que hace referencia al

derecho de los niños a crecer en lugares cuidados, agradables; la educación no puede eximirse de este deber. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a los procesos autónomos de pensamiento de los niños. (Hoyuelos, 2006, p. 74)

procura una planificación sobre los espacios, los objetos, el mobiliario, los colores, las formas, etc., que permiten la habitabilidad, no la ocupación: habitar implica encontrarse con otros, consigo mismo al hacer y dejar ser; un espacio que permita sentirse albergado para sentirnos parte de él. Este es el sentido amplio que atraviesa propuestas tales como usar las instalaciones para la exploración y el juego, el cesto de tesoros, el juego heurístico

o los mini proyectos de exploración y conocimiento del mundo de las cosas, de los otros seres que viven alrededor y del lugar de cada uno en este espacio que le contiene.

En la apuesta por el juego y la oralidad como asunto transversal y central en la organización de la enseñanza, se toma distancia de miradas utilitaristas que asumen el juego como un medio y la oralidad como un asunto que se da por sentado, que vendrá. La propuesta de la sección como escenario social y cultural en donde se produce la enseñanza y se vivencia el juego, reconoce el valor cultural del movimiento y la oralidad y se le da lugar en el desarrollo del niño; es por ello por lo que les damos importancia en los proyectos y los itinerarios, es decir, nos esforzamos por hacer visibles los espacios para el juego espontáneo, de diseñar ambientes para el movimiento y escenarios en donde la oralidad se potencie a través de una intencionalidad cada vez más clara, siempre con la mediación de la maestra.

Es en este panorama en el que queremos identificar y caracterizar la organización de esta propuesta educativa para edades iniciales (0 a 5 años), con el propósito de pensar de manera cada vez más rigurosa en aquella identidad del ciclo de Educación Inicial; por lo tanto, los lectores se encontrarán en este número con siete artículos relacionados con el cuidado, la estrategia de caracterización *Telares*, la mediación literaria, la exploración, la documentación y el tránsito al preescolar para hablar sobre las formas que va tomando el trabajo pedagógico. Se espera que sirva de pretexto para conversar con otros maestros de este ciclo y dejar abiertas las posibilidades para profundizar en asuntos de interés.

Estos artículos parten de la experiencia personal de cada maestra, de su vivencia en la



Escuela Inicial y su relación con las estructuras que soportan la experiencia de la sección. Se habla, en cada uno de ellos, del diálogo con la teoría y, en contraposición, con escrituras que pretenden comprobarla. Un relato de cada experiencia de la profesora con su comprensión acerca de la enseñanza y del saber que va

construyendo en interacción con los niños, el espacio ambiente, las familias y el aprendizaje.

Referencia

Hoyuelos. A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Editorial Octaedro.



Telares: entrelazando aprendizajes y vínculos en la Escuela Maternal

CHAMY MABEL IBÁÑEZ-CAÑÓN¹
MAREN SOFÍA CABALLERO-FERNÁNDEZ²

Los telares han acompañado la historia de la humanidad por más de siete mil años, permitiéndonos contar historias, preservar saberes ancestrales y confeccionar trajes para todas las edades. Aunque el paso del tiempo los ha transformado, su esencia de entrelazar hilos que crean una pieza continúa. Del mismo modo, la Escuela Maternal³ ha construido por ocho años su propio telar, uno con el cual ha hilado puentes entre las familias, las infancias y las maestras.

La Escuela reconoce que las familias son agentes fundamentales en el trabajo educativo con los niños y las niñas, por lo que brinda espacios de participación que escuchan y acogen sus voces. Un ejemplo de esto es su propuesta de caracterización nominada *Telares*, que permite que el trabajo con las infancias de cuatro meses a dos años esté atravesada por la presencia activa y constante de sus familias, dando un lugar al acervo cultural

que traen consigo. Pero, ¿qué es *Telares*? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿De qué manera se ha transformado? ¿Cuál es su relevancia? Estas y otras preguntas nos llevan a escribir este artículo, el cual pretende dar a conocer el recorrido vivido hasta el momento de esta propuesta de caracterización y participación, develando la forma en la que se construye y las posibilidades desde la exploración, el juego y la oralidad que brinda en el quehacer diario con los niños y las niñas.

El recorrido de un tejido que se reconstruye

Desde sus inicios, una de las características de la Escuela Maternal ha sido el interés por construir una propuesta pedagógica que aporte a la Educación Inicial, por lo que el equipo pedagógico ha asumido una postura reflexiva y propositiva, que permite plantear estrategias metodológicas que fortalecen y potencian el desarrollo de las infancias.

1 Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular del nivel de Caminadores II.

2 Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular del nivel de Caminadores I.

3 Ahora como parte del IPN llamada: Sección de Educación Inicial.



Bajo esta premisa, para el año 2015, el equipo pedagógico⁴ construye la propuesta *Telares*, la cual se enfoca en los niños y niñas entre los cuatro meses y dos años, dando un lugar fundamental a las familias, su contexto cultural y lo que ello representa para la construcción de identidad en sus primeros años de vida.

Dentro de esta propuesta, las maestras identificaron dos momentos clave. *Acogiendo hilos* es el primero de ellos, que, en el primer semestre, incorpora las voces de las familias por medio de relatos escritos, podcast o ilustraciones que permiten identificar:

objetos, fotografías, narrativas, alimentos, nanas, artefactos, textos literarios, rondas desde los cuales las familias han rodeado la llegada de su bebé en estos dos primeros años de vida, visibilizando sus formas particulares sobre la crianza, el desarrollo infantil y por supuesto sus creencias frente a lo educativo. (Gil et al, 2023, p. 20)

En el segundo semestre surge *Entretejiendo hilos*, en donde se retoman las voces de las familias y se pone un énfasis especial en los oficios, tradiciones, lugares, juegos y juguetes que marcaron la infancia de los padres, madres y otros familiares que acompañan a los niños y niñas de cada grupo. Estos elementos se convierten en el eje central del trabajo pedagógico y, además, representan una estrategia potente para involucrar a las familias en los procesos educativos.

Gracias a *Telares* y la oportunidad de entrelazar las historias de vida de los niños, las voces de

sus familias y lo que acontece diariamente en la escuela, las maestras han tejido un trabajo importante a lo largo de estos ocho años, traducido en memorias pedagógicas que no solo han enriquecido el aprendizaje de los niños y niñas, sino que también han sido fundamentales para el estudio y nuevos aportes a la propuesta pedagógica de la Escuela Maternal.

Durante el análisis y retroalimentación de las maestras que han trabajado en la Escuela, hacia 2022 el equipo pedagógico encuentra en *Telares* la necesidad de incorporar un trabajo más secuenciado y reorganizar las categorías para el momento *Acogiendo hilos*, puesto que durante esta fase ocurría que

en un principio, cada niño tenía una semana para ser reconocido a partir de sus gustos e intereses compartidos en las narraciones de las familias y al finalizar esta semana, se daba paso a la semana de reconocimiento de otro miembro del grupo. (Gil et al, 2023, p. 21)

lo anterior dejaba sueltas muchas de las experiencias y el aprovechamiento de los elementos que brindaba cada relato era escaso o se convertía en algo repetitivo, semana tras semana.

Para el año en curso, el trabajo de las maestras se ha centrado en llevar a cabo un riguroso ejercicio de lectura para explorar los temas que atraviesan todos los relatos y se convierten en el hilo que entreteje las historias, dando lugar a categorías como: *Cuentos, canciones y narraciones, Animales favoritos, Sabores y saberes, Juegos y juguetes*, entre otras.

4 Conformado en ese momento por las maestras Mayra Patiño, Erika Cano y Elizabeth Rodríguez, quienes acompañaban los grupos de Bebés y Caminadores. A partir de un proceso de reflexión sobre lo que caracteriza y es relevante en la vida de los niños menores de dos años, diseñaron y construyeron la propuesta *Telares*. Con el pasar de los años esta propuesta se ha nutrido con las miradas de otras maestras de la Escuela Maternal.



Seguido al trabajo de categorización, las maestras proponen experiencias diarias en las que encuentran un elemento en común, como una canción de cuna o un ingrediente como el maíz. Es evidente, entonces, cómo cada relato se entrelaza en algún punto y teje una nueva narrativa en la Escuela, visibilizando la historia familiar de cada niño y niña, su cultura y tradición para, luego, dar paso a la elaboración de experiencias significativas, contribuyendo así a nutrir sus exploraciones y a enriquecer su comprensión del entorno que les rodea.

Posibilidades desde la exploración, el juego y la oralidad

Cuando los niños y niñas llegan al jardín, el mundo que conocían en casa, ese nicho seguro donde converge una única cultura familiar, se amplía para descubrir que hay todo un universo por explorar, lleno de colores, texturas, olores, sabores y sonidos sorprendentes. La maestra toma el mundo en sus manos y lo pone al alcance de los niños, presentándolo en experiencias de exploración, juego y oralidad, es decir, en posibilidades de encuentro con su propio cuerpo, con los objetos, los otros, las situaciones y los territorios.

Sin embargo, para que este ejercicio exploratorio tenga lugar, es imperante iniciar desde la realidad concreta y cercana de las infancias, es decir, reconocer el saber previo que traen consigo gracias a las familias y personas de la cultura donde están inmersos. En ese sentido, el quehacer de la maestra se parece al de una tejedora, pues ella toma la aguja e inicia su tejido con el hilo que ya está presente y, a medida que avanza, incorpora nuevos colores y materiales que le permiten tejer un entramado más significativo. Así es *Telares*:

un tejido que va hilando historias, dando lugar a los acervos culturales de cada niño y niña de la Escuela, volviéndose pretexto para vivenciar experiencias exploratorias.

A partir de la información que brinda la propuesta por medio de las voces de las familias, la maestra proyecta y dispone ambientes con materiales relacionados al contexto de los niños, permitiendo que un objeto ya conocido sea visto de otras maneras. Dicho de otro modo, elementos cotidianos se complejizan al disponerse teniendo en cuenta todas sus posibilidades. A modo de ejemplo, en el ejercicio de *Telares* realizado en el presente año surgió la categoría de *Saberes y sabores*, en la cual apareció el pan, un alimento que muchos niños y niñas comen diariamente dado que hace parte de la canasta familiar de los bogotanos. Los niños lo conocen, reconocen su sabor, su textura y tal vez su olor, pero ¿qué pasaría si el mismo pan se presenta a partir de los ingredientes que lo conforman?

Acompañando el ejercicio de exploración que viven los niños y niñas en cada experiencia, se encuentra un elemento transversal: el fortalecimiento en los procesos de oralidad presente en las acciones diarias que se viven en la escuela. Allí las maestras reconocen que la oralidad trae consigo una historia familiar, un contexto y unas formas de comunicación que solo se pueden dar en el hogar pues es allí donde se viven los primeros acercamientos a la lengua materna.

De ahí la importancia de los relatos en *Telares*, pues permiten escuchar a través de la voz de las familias todo el acervo que trae el niño. Los siguientes fragmentos, por ejemplo, corresponden a algunas de las voces que surgieron en la categoría *Cuentos, canciones y narraciones*, y que posibilitaron la presentación



de ambientes que tuvieran como hilo conductor la música tradicional colombiana, en donde se hizo presente la oralidad a través de las canciones tradicionales de cada familia:

Este tiempo ha estado transversalizado por el gusto natural de ella por la música; escuchamos canciones de Martha Gómez que la han acompañado desde su gestación y algunos arrullos y tonadas colombianas. (Relato, Caminadores II)

Le gusta mucho las canciones infantiles, también escucha música andina, salsa, tropical, música tradicional colombiana, le gustan mucho los instrumentos como la guitarra, el piano y la citara. (Relato, Caminadores I)

Durante el paso de la infancia por la escuela, elementos tales como el préstamo de enunciación por parte de la maestra y el reconocimiento de la oralidad a través del cuerpo, el gesto, las miradas y las palabras, permiten identificar aquella oralidad propia y, también, elaborar de manera intencionada acciones que fortalezcan procesos cada vez más avanzados como la introducción a una oralidad formal, en donde la toma de turnos, el ejercicio de escuchar, la pregunta, recapitulación, creación de historias, pertinencia de lo que se dice, entre otros, hacen posible un contraste entre el mundo de cada familia y lo que sucede al interior de la escuela, como lo menciona Gutiérrez (2011):

Esta pretensión nos sitúa en la necesidad de una enseñanza de la oralidad formal; es decir, una enseñanza que tome como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos (propios de los ámbitos familiares y cotidianos), para interrelacionar e integrar nuevos saberes que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez más especializados (propios de los ámbitos académicos y sociales). (p. 26)

Dicha oralidad formal permite que, a futuro, se realicen tránsitos armoniosos hacia la escuela, en donde la oralidad empieza a vincularse con los procesos de lectura y escritura, y las formas de interactuar tienen usos de lo oral cada vez más elaborados.

Asimismo, en la Escuela exploramos el mundo, potenciamos nuestras habilidades orales y, por supuesto, jugamos. Pero, jugar por jugar, no por una finalidad, lo que implica que la maestra piense detenidamente qué objetos y espacios usar. Para esto, en la categoría *Juegos y juguetes* se tienen en cuenta todas aquellas acciones que en casa, junto a algún miembro de la familia, los niños y niñas realizan.

Espacios de encuentro donde miradas, carcajadas, cercanías corporales y afectivas llenan de placer y vida el ajetreado rumbo del día. Estos momentos que comparten las familias en los relatos, son acogidos y reinterpretados en la Escuela, llenando de afecto las instalaciones lúdicas que resignifican juegos y objetos. Momentos indispensables, dado que “a través del juego los pequeños aprenden y construyen su personalidad. El juego les permite estructurar su pensamiento y cubrir sus necesidades de vida” (Bonastre y Fusté, 2007, p. 27).

En resumen, *Telares* se revela como una estrategia valiosa que, categoría tras categoría, fortalece la exploración, la oralidad y el juego, y contribuye al desarrollo integral de las infancias que habitan la Escuela. A su vez, facilita un diálogo asertivo y constante con aquellas personas que forman parte imprescindible de la vida de los niños y niñas, pues las maestras son esenciales para los aprendizajes diarios, y las familias son un aliado elemental. En ese sentido, como lo señalan Brogi y Parrini: “esto nos induce a remarcar el protagonismo de las familias no solo en el fundamental -tomar parte en- sino sobre todo en el -ser parte de-” (2014, p. 94).



Referencias

- Bonastre, G. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0 a 3 años)*. Graó.
- Brogi, A. y Perrini, C. (2014). Participación y educación. Construir confianzas, experiencias y saberes junto a las familias.
- Gil, M., Hurtado, D., López, N. y Silva, Y. (2024). *Memoria y trayectoria de la escuela maternal: apuestas y aportes a la reflexión sobre educación inicial*. Escuela Maternal, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, Y. (2011) La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. Imágenes de investigación. *Revista infancias imágenes*, 9(2). pp. 24-34.





Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4

Ambientes pedagógicos en la Escuela Maternal: escenarios que favorecen el desarrollo infantil

MÓNICA VIVIANA CALDERÓN¹
ANGÉLICA MÉNDEZ-SÁNCHEZ²

Diseñar ambientes es una tarea que tiene como punto de partida la lectura y comprensión de las necesidades y características de los niños y niñas. El ambiente, más allá de ser una decoración, es un espacio cuidadosamente preparado para potenciar el desarrollo y aprendizaje de los pequeños.

Partiendo de estos postulados, en el presente artículo se pretende compartir la experiencia en el diseño de ambientes en la Escuela Maternal, desde la mirada y el papel de las maestras acompañantes, y cómo estos favorecen el desarrollo de los niños.

El diseño de ambientes en la Escuela Maternal

Es fundamental reconocer que el diseño de ambientes ha sido un pilar central en la visión pedagógica de la Escuela Maternal. Es así como en el proyecto pedagógico (2023)

se hace referencia a cómo el ambiente ha estado en el centro del interés del trabajo pedagógico de la Escuela Maternal, y ha sido una parte integral desde los inicios de la institución. Este enfoque tiene sus raíces en las propuestas de la profesora Inés Elvira Castaño, quien “propuso en su momento el trabajo por ambientes por su valor relacional [y...] el tejido relacional que se va configurando entre los objetos, los espacios y los sujetos que lo habitan” (Escuela Maternal, 2023, p. 54).

En este sentido, la Escuela Maternal entiende el ambiente como el escenario que refleja los intereses, creencias y comprensiones de maestros, niños y familias. La organización del espacio, los objetos y el mobiliario se da de acuerdo con las ideas y los intereses de quienes lo ocupan. A su vez, la transformación del espacio se da a través de la interacción y la relación de quienes lo habitan, y su diseño busca la apreciación y el valor estético.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Los Libertadores. Maestra acompañante del nivel de Independientes.

2 Técnica laboral en preescolar, Instituto INCAP. Maestra acompañante del nivel de Conversadores.



En la Escuela Maternal, los ambientes están diseñados para acompañar las necesidades de los niños y fomentar su curiosidad natural.

En la Escuela Maternal hay ambientes de carácter permanente que dialogan con los lenguajes de los niños y niñas y, por lo tanto, tienen una identidad propia, un lugar físico específico y sobre los cuales se realizan transformaciones según nuestras intenciones pedagógicas. Estos ambientes son: *Ambiente de juego*, *Cuerpo y movimiento*, *Ambiente de literatura* y el *Taller de experimentación*. Cada uno de estos ambientes se diseñó partiendo de los intereses y necesidades de los niños, para fomentar su curiosidad y desarrollo integral.

En las aulas y otros espacios de la Escuela Maternal se diseñan ambientes de carácter efímero, cuya selección y disposición de los elementos dan lugar a que permanezcan durante tiempos más cortos, una o dos experiencias pedagógicas.

De modo que, en todos los espacios de la Escuela Maternal, hay una preparación y organización que reflejan y comunican la identidad de la institución, sus comprensiones, apuestas y perspectivas, y que, por lo tanto, tiene sentido para todos aquellos que lo habitan.

La función de las maestras acompañantes en el diseño y disposición de los ambientes

En el proceso de crear estos ambientes, el papel de la maestra es fundamental, ya que actúa “como diseñador[a] de ambientes, como [escenógrafa] que posibilita a los niños y niñas, un espacio-ambiente, sugerente y provocador” (Duran y Martin, 2016, p. 94). La maestra titular es clave, pues es quien planea y proyecta el diseño de los ambientes, teniendo en cuenta la

intencionalidad pedagógica. Esto requiere de un diálogo constante entre la maestra titular y la maestra acompañante para expresar de manera más detallada sus propósitos y expectativas sobre la vivencia de los niños y niñas.

De modo que, es la maestra acompañante quien dispone y pone en escena los ambientes. Para lograrlo, revisa detalladamente las proyecciones de la maestra titular con el propósito de comprender su visión y necesidades específicas para el día; intentando trasladar aquello que está allí planteado y sobre lo cual la maestra titular ya tiene una perspectiva o idea.

Las maestras acompañantes utilizan diversas estrategias para llevar a cabo la disposición de los ambientes en un tiempo específico y en ocasiones muy preciso, aproximadamente una hora, apostando a crear un equilibrio entre aquello que la maestra titular ha proyectado y dotar al ambiente de una apuesta o identidad que le otorga la maestra acompañante. A través de este trabajo conjunto, la maestra acompañante aprende y amplía su aprendizaje, pues se acerca a la experiencia de la maestra titular y, a su vez, da lugar a consolidar su saber pedagógico.

Por supuesto, esto también representa grandes desafíos para las maestras acompañantes, pues en ocasiones la interpretación de los propósitos o intencionalidades puede alejarse de la visión de la maestra titular y, por supuesto, transformar el enfoque planificado para la experiencia. Y es allí donde, a pesar de los retos, el diseño de ambientes en la Escuela Maternal es una labor gratificante que permite brindar a los niños un espacio enriquecedor para su desarrollo. La dedicación y el trabajo en equipo entre la maestra titular y la maestra acompañante son fundamentales para alcanzar el objetivo de proporcionar un ambiente potente y lleno de aprendizaje para todos.



Referencias

Durán, S. y Martín, C. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), 84- 95.

Escuela Maternal. (2023). *Proyecto Pedagógico* [documento interno de trabajo].



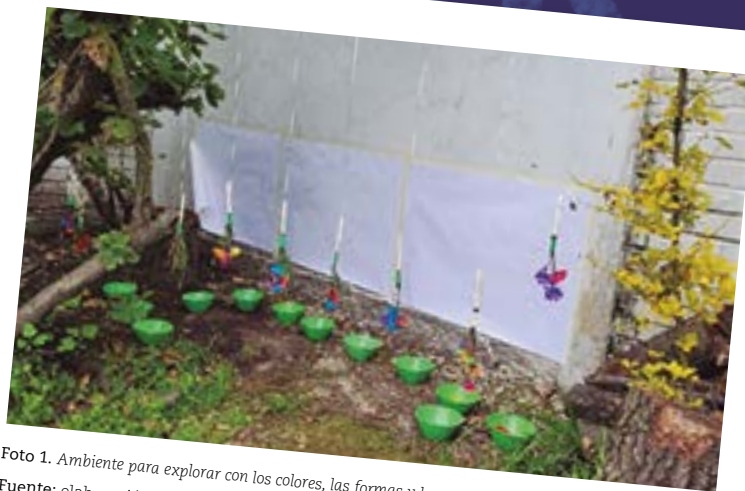


Foto 1. Ambiente para explorar con los colores, las formas y las sombras
Fuente: elaboración propia.

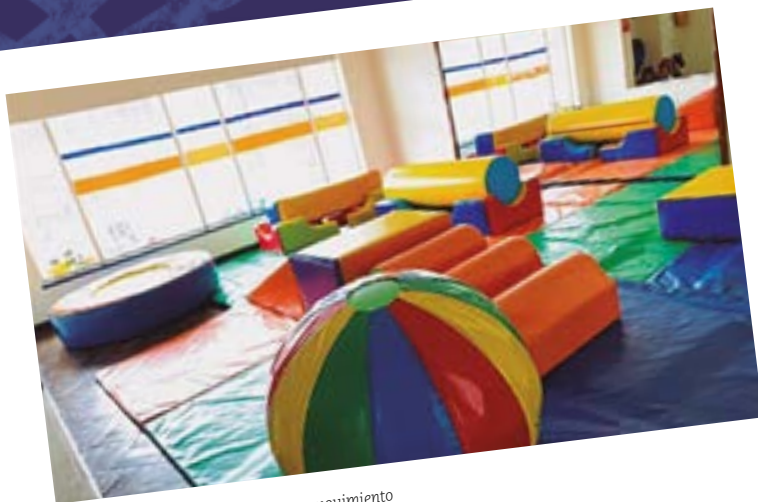


Foto 2. Ambiente de juego, cuerpo y movimiento
Fuente: elaboración propia.

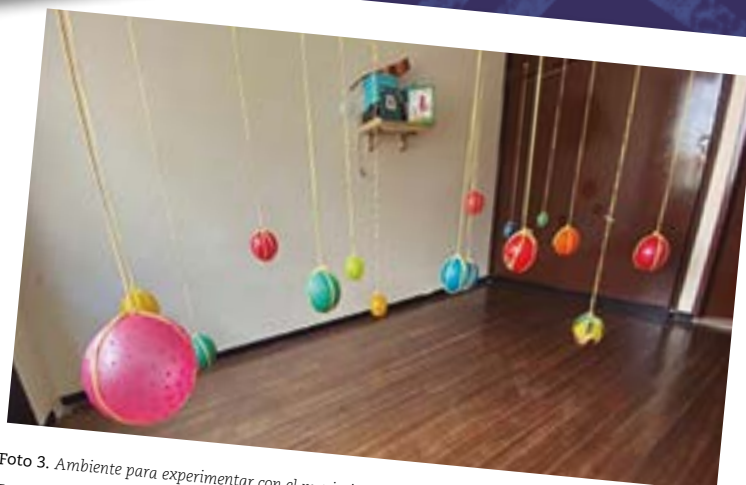


Foto 3. Ambiente para experimentar con el movimiento de los objetos
Fuente: elaboración propia.

El cuidado: más allá del asistencialismo

JULIANA VALDERRAMA¹

GABRIELA ESCOBAR²

El cuidado de niños y niñas ha tenido un profundo impacto en la historia y se ha transmitido a lo largo de las generaciones, marcando la historia de la humanidad. Por eso, ha sido un pilar fundamental presente en el quehacer de las maestras, desde el momento de la llegada hasta el final de la jornada, desde los inicios de la Escuela Maternal hasta lo que es hoy la Sección de Educación Inicial del IPN.

Los primeros años de vida son un periodo crítico de desarrollo; durante esta etapa los niños experimentan un crecimiento importante dado que la actividad cerebral es mayor antes de los cinco años en comparación con el resto de los ciclos de vida. Por lo tanto, comprendemos que el cuidado va más allá de la atención a las necesidades biológicas, que también son importantes. Identificamos necesidades de orden emocional y afectivo, como el constante

llamado a ser acogidos desde la presencia corporal que brinda calma y sosiego. También identificamos necesidades de orden cognitivo y relacional, por lo que se requiere esfuerzo e interés en crear ambientes para jugar, leer y explorar con sus cuerpos. Resultan ser una amplia variedad de posibilidades para un desarrollo saludable y espacios seguros y potenciales para tejer vínculos afectivos.

Como resalta John Bowlby en su teoría del apego: “El cuidado afectivo y las interacciones positivas entre el niño y el adulto (en este caso, el maestro) son esenciales para el desarrollo emocional y social de los niños” (1989, p. 64). Esto implica respetar y acompañar de manera asertiva los momentos específicos en las rutinas y prestar atención a las interacciones constantes a través de la cercanía y el contacto. Todo esto tiene lugar en momentos que en ocasiones subestimamos o porque se tiene la falsa creencia

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra acompañante de la Escuela Maternal.

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Artística. Universidad del Tolima. Maestra acompañante de la Escuela Maternal.



de que no son acciones con valor pedagógico. El lavado de manos, por ejemplo, es una acción que se repite a diario varias veces y es necesaria para el bienestar de los niños.

El lavado de manos es un momento en el que cada niño reconoce su cuerpo, advierte la necesidad de disponerse para continuar con sus actividades en el interior de la Escuela, jugar, comer, leer, cantar, correr, saltar, en fin, toda la actividad presente en un jardín infantil. Se enfrenta a retos motores que requieren precisión: dispensar el jabón, frotar las manos, quitar la suciedad, abrir y cerrar la llave; también se enfrenta a un proceso en el que se autorregula, ya que debe aprender que no debe derramar el agua, que no es divertido mojar al otro, por más ganas que tenga, o dejar correr el agua durante mucho tiempo. Todo esto lo enfrenta en una interacción constante con los otros, niños y maestras, que le proporcionan las herramientas necesarias para llevarlo a cabo de manera que comprenda las normas que componen ese momento y lo hagan diferente.

En el libro *Infancia y sociedad* (1950) que aborda las etapas psicosociales, Erik Erikson, afirma que las experiencias tempranas tales como el cuidado y la formación de hábitos de higiene personal tienen un impacto en la construcción de la identidad y la autonomía de los niños. Para las maestras, el lavado de manos puede ser un pretexto adecuado, ya que siempre surgen situaciones en las que los niños y las niñas sienten

deseo repentino y violento de elegir por su propia cuenta, de apoderarse de cosas con actitud exigente y de eliminar empecinadamente. La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aún no adiestrado, su incapacidad para retener y soltar con discreción. Al tiempo que su medio ambiente

lo alienta —a pararse sobre sus propios pies, debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda. (1950, pp. 55-56)

Con esto en mente, comprendemos que el cuidado trasciende su función asistencial para convertirse en una situación donde se aprende a expresar y regular los deseos repentinos de lavarse las manos y, por qué no, todo el cuerpo. Se transforma en una reflexión guiada por preguntas como: “¿Necesitas ayuda para cerrar la llave o puedes hacerlo tú solo?” o “¿Puedes colaborar con Juan, quien no quiere lavarse las manos?”. Esto fomenta la toma de decisiones autónomas, orientada por la guía de la maestra, promoviendo no solo el cuidado, sino también el desarrollo de habilidades sociales, empatía y resolución de conflictos.

¡Hora de comer!

La alimentación de los niños y las niñas es de vital importancia para su crecimiento y desarrollo, pero no es un asunto de nutrición únicamente. A la hora de comer, hay una fuerte carga relacional que enriquece esta experiencia con un valor cultural y social que acerca al niño a la tradición y al conocimiento común sobre lo que comemos.

Para el momento de la alimentación, cada grupo tiene dinámicas únicas que requieren cuidados específicos. Asimismo, cada niño construye un universo de necesidades que las maestras van descubriendo a lo largo de las interacciones. En la Escuela se trabaja por ciclos:

- * El primer ciclo comprende los grupos Bebés y Gateadores, Caminadores I y Caminadores II, grupos conformados por niños de 0 a 2 años.



- * El segundo ciclo comprende los grupos Aventureros I, Aventureros II, Conversadores e Independientes, grupos conformados por niños de 2 a 5 o 6 años.

Cada ciclo tiene sus especificidades. Cuando nos referimos a los más pequeños, es decir, el Ciclo 1, se deben tener en cuenta ciertas rutinas específicas. En estas edades, las demandas de atención son aún mayores; la cercanía, el contacto gestual y la constante anticipación de lo que llega a la mesa por medio del lenguaje demandan de la maestra otra disposición, una que le exige ser más consciente de su comunicación (en el sentido amplio que involucra el cuerpo, la palabra y el ambiente que rodea esta situación) y un conocimiento mucho más minucioso acerca del momento de desarrollo, porque dependiendo de este, los alimentos que pueden consumir los niños varían.

En el caso del grupo de bebés (de 4 a 12 meses), es evidente al observar esta interacción cómo la maestra ajusta su cuerpo a los movimientos y disposiciones tónicas del niño. Entre ellos, suceden secuencias de diálogo tónico constantes, que dan cuenta de la estrecha relación que se construye entre cada bebé y las maestras a cargo. Además de la alimentación, se realizan observaciones y seguimientos, pues es fundamental comunicar a los padres cualquier situación que altere el consumo diario de nutrientes necesarios para el desarrollo. Coincidimos con Majoros *et al.* (2002) cuando dicen que la naturaleza humana se encarga durante los primeros meses, gracias a la alimentación y el sueño, del rápido crecimiento corporal.

Otro aspecto importante es el tiempo de la siesta. Los niños pequeños tienden a tener siestas cortas, a veces incluso durante la alimentación, dependiendo de su desarrollo y edad. Si un niño no almuerza a la hora prevista,

se tendrá que buscar el momento más oportuno para que lo haga tras despertar. Esto es más común en los bebés, ya que a medida que crecen, duermen menos y tienen más energía, lo que se traduce en una mayor ingesta de alimentos. Algunos pueden necesitar leche complementaria y se respetan los horarios proporcionados por los padres para su administración. Para los bebés que requieren lactancia materna, se considera la hora de llegada de la madre y se le permite compartir ese tiempo tan valioso con su bebé en un espacio destinado para ello.

En el caso de los Caminadores (de 12 a 24 meses), se debe seguir un proceso similar, ya que se les enseña a sentarse en la mesa, fomentando una buena postura como parte del cuidado corporal y se les anima a usar delantales para evitar ensuciar su ropa.

Cuando hablamos del Ciclo Dos, nos referimos a niños de 2 a 5 o 6 años de edad. Al igual que todos los grupos, se cuenta con la compañía de sus maestras durante las comidas. Cada grupo tiene sus propios acuerdos, que se establecen a través de la comunicación verbal. Esto ayuda a que cada niño haga un uso adecuado de las sillas y las mesas, mantenga una postura adecuada durante la alimentación y fomente una convivencia saludable con sus compañeros.

La hora de la alimentación para los más grandes se consolida como un ritual, en el que los niños, bajo los acuerdos ya establecidos y el acompañamiento de las maestras, utilizan su voz y toman decisiones fundamentales que los ayudan a transitar por este espacio de una forma amena. Hacen preguntas como: “¿Al lado de quién me voy a sentar?”; “¿Qué será el almuerzo de hoy?”; “¿Le puedo ayudar a comer a Juan?”; “Profe, ¿puedes decirle a Antonio que se siente?”. A partir de estas establecen relaciones de autocuidado y cuidado por los otros mediadas por la palabra, relaciones que



están atravesadas por la imitación al ver a sus maestras procurando espacios de cuidado para todos; de este modo, ellos empiezan a ser parte fundamental del cuidado: “Profe, mira a Alejo, necesita limpiarse la nariz”.

Es importante tener presente que, en estas edades, los niños pueden tener dificultades para mantenerse quietos durante el tiempo de la alimentación, ya que desean socializar, moverse y explorar su entorno. Por lo tanto, se deberían utilizar métodos como la anticipación, el acompañamiento y la comprensión de acuerdos para avanzar en la conquista del espacio y entender las características de interacción que este demanda.

Podemos finalizar enfatizando en la importancia del cuidado desde las acciones

de la rutina diaria, donde estas se convierten en hábitos, permitiendo que los niños y niñas las practiquen tanto dentro como fuera de la escuela. Esto convierte al cuidado en una herramienta fundamental para acompañar la higiene y la alimentación; es un componente esencial de la crianza y la educación.

Referencias

- Bowlby, J. (1989). *Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad* [Childhood and Society]. Zahar.
- Majoros, M., Tardos, A. y Falk, J. (2002). *Comer y Dormir*. Octaedro.





Foto 1



Foto 2

Lectura en la Escuela Maternal: experiencias poéticas en la educación inicial

LEIDY KATHERINE LEAL-DUARTE¹

La experiencia de la poesía surge muy tempranamente en la vida del ser humano, un momento antes de la apropiación del lenguaje, cuando agrestes aún nos expresamos en el grito, el llanto, la risa, las ecolalias con sus cadenas repetitivas llenas de matices y las primeras adquisiciones silábicas que se mezclan y se hibridan creando una lengua de frontera, dueña de capacidades rítmicas de un poder significativo que luego nunca podremos igualar. Allí sabemos que el lenguaje canta y que no proviene solo de nuestra cabeza, sino también de nuestro cuerpo, del rumor de la sangre y del hálito de nuestra respiración.

DIANA BELLESI, LA PEQUEÑA VOZ DEL MUNDO

El presente artículo menciona algunas consideraciones sobre la experiencia literaria en la primera infancia, la función de la maestra mediadora de lectura y las estrategias de mediación implementadas en la Escuela Maternal.²

Es preciso partir de que leer es un acto generoso, afectuoso e intelectual, pero sobre todo sensible a la condición humana. Al leer, recorreremos la historia de los otros, conocemos el camino que trazaron gracias al lenguaje compartido y construimos formas de habitar el mundo. Es válido decir que es una acción tanto colectiva como individual, porque al leer nos vemos reflejados en los espejos de los cuentos, poemas, canciones,

trabalenguas, entre otros, que han sido heredados de generación en generación acompañando nuestro propio andar.

Es de conocimiento que la lectura que hacen los nuevos lectores es con las orejas, pues inicia con el desarrollo de la sensibilidad auditiva en el cuarto mes de gestación, donde se ponen en marcha las capacidades lingüísticas, la construcción de sentido y el reflejo interpretativo de la lengua oral (Cabrejo, 2020, p. 166). Este primer acercamiento con el lenguaje a través de la voz maternal los hace parte de la cultura, que, al nacer, los reviste de otros tipos de textos sobre los cuales su actividad psíquica estará en movimiento.

1 Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular del nivel de Aventureros II.

2 Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, Comunidad Cero.



Es allí donde la influencia de los otros amplía la experiencia literaria de los bebés y los niños que se encuentran no solo ante la lengua fáctica o cotidiana, sino también ante la lengua del relato por medio de la literatura, conocida gracias a un adulto mediador que con su voz canta, arrulla, declama, y con su cuerpo-rostro acoge, baila, siente, lee y poetiza la existencia. Esta presencia simbólica, y al mismo tiempo material del otro, es la que acompaña al niño en la construcción de su voz y reconocimiento de su alteridad psíquica; al habitar el mundo del nosotros y aceptar el pacto ficcional que brinda la literatura crea su propio encuentro cultural evidenciando, desde un uso artístico y estético del lenguaje, los conflictos o situaciones de la experiencia humana que yacen en su subjetividad, interpretados, en primer lugar, como diálogos internos que responden a su prehensión o lectura del mundo.

Dicho de otro modo, los bebés y los niños leen desde antes de nacer, y construyen sentidos sobre las cosas del mundo, en la medida en que son parte de situaciones comunicativas y afectivas que los acercan a la realidad y al otro en los juegos literarios. Tal como lo enuncia López, la oralidad lúdico-poética, o la *protoliteratura*, da la posibilidad de jugar con la multimodalidad de la palabra, y a su vez, aprender a pensar con otros, y en el otro, pues “tiene como fin principal jugar con el lenguaje, sacarlo de sus lugares conocidos, producir musicalidad, hacer metáforas, inventar” (2021, p. 9).

Michele Petit (2015) hace alusión a la transmisión cultural como una presentación del mundo que ha sido heredado y apropiado. En esa acción poética las maestras mediadoras de lectura afinan la mirada sobre aquello que los más pequeños ven con asombro y señalan con el índice, esperando ser nombrados para dotarlos de sentido con las narraciones, cantos, poesías o recuerdos que habitan en su memoria literaria.

*Este dedito compró un huevito / Este lo
cocinó / Este lo peló / Este le puso la sal
/ y Este pícaro gordito ¡se lo comió!*

Esta experiencia de lectura que inicia permite no solo nombrar el mundo exterior, sino, además, poder representarlo y habitarlo gracias al espesor simbólico e imaginario de la literatura oral o escrita, porque “sin relatos, el mundo permanecería indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior” (Petit, 2015, p. 23).

Por ello, la maestra de la escuela posiciona la literatura con perspectiva infantil y la sitúa al alcance de los nuevos lectores en los procesos de mediación. Esto es, “el triángulo amoroso” que plantea Yolanda Reyes (2007), que involucra a la maestra, al niño y al libro (oral o escrito) en los momentos de lectura.

La maestra mediadora de lectura y la construcción de un camino lector para los más pequeños

Ya se ha venido mencionando cómo la presencia de la maestra, en su papel de mediadora de lectura, posiciona nuevos debates o conceptualizaciones en el campo pedagógico sobre lo que implica leer en la educación inicial, a partir de la formación alrededor de la literatura con perspectiva infantil. Ahora, conviene mencionar la manera en que su accionar pedagógico vinculado con su conocimiento literario le permite acercar obras de calidad a través de diversas estrategias de mediación a los bebés y los niños. Así, sabiendo que tejerá un vínculo afectivo entre el texto y el niño lector, la maestra será quien lleve a cabo procesos de *lecturar*, como lo ha denominado López (2021):



reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso lecturar supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia. (p. 31)

Entre tanto, las maestras mediadoras acogen en sus apuestas de mediación literaria el acto mismo de *lecturar* y, en ese sentido, reconocen lo que significa: mantener la epifanía de los cantos, nanas, arrullos, textos escritos, como la pequeña voz del mundo que deja huella en la conciencia humana de los niños y niñas, y que al mismo tiempo desata el río que alimenta a los pueblos con nuevas formas de presentar, conocer y nombrar el mundo.

En la Escuela se ha adelantado un proyecto literario desde hace algunos años, cuya pretensión ha sido fomentar espacios de lectura, otorgándole desde siempre un lugar a la literatura. No obstante, fruto de los acercamientos conceptuales con esta disciplina, se ha ampliado la mirada y el conocimiento se ha transformado en nuevas maneras de vincular no solo a los niños con los textos, sino también a las familias en el acto mismo de *lecturar*, cuyo propósito es acompañar la construcción de un camino lector.

En efecto, el proyecto literario *Me Atrapó un Cuento* tiene por objeto expandir las oportunidades para leer, leerse a sí mismo, leer al otro y con el otro. Por ello, en la Escuela se llevan a cabo dos estrategias pedagógicas literarias que emergen de este proyecto, *La Hora del Cuento* y *La Mochila Viajera*, descritas a continuación, que intervienen en el diseño de un ambiente para la lectura.

Más que tapetes y cojines: la perspectiva de un ambiente literario

La Hora del Cuento es un espacio designado durante el día para la lectura de una obra seleccionada. Esta estrategia refiere a los momentos de la lectura en voz alta presentados al diseñar el ambiente de lectura, claves para crear el puente que comunica los libros con los niños.

De este modo, el ambiente configura de forma eminente el ritual de lectura en la escuela; sin duda, los elementos materiales dan cuenta de aquello que ocurrirá. La utilización de tapetes, cojines, telas, cestos y demás elementos es propia en la adecuación del espacio, pero también depende en gran medida de la lectura en voz alta que se realice.

De manera que, la lectura a viva voz será la que contagie del aliento mágico literario a los bebés y los niños, pues para poder crear el pacto ficcional que irrumpirá en la realidad, maestra y niño deben sentirse parte de los libros orales o escritos a través del compartir la lengua del relato, que se apodera de los usos convencionales del lenguaje para, por ejemplo, pronunciar palabras o sonidos verdaderamente mágicos que abrirán los libros.

*Toc toc... Un cuento, un cuento, vamos a leer,
un cuento, un cuento, uno dos o tres*

Es por ello que el ambiente literario lo configura la maestra en complicidad con los niños, al hacer de su voz un vehículo que expresa deseos, emociones o tonalidades, y de su cuerpo otro libro para leer o imitar.

Estos ambientes de lectura que favorece *La Hora del Cuento* son espacios para leer de manera colectiva y personal. Está demostrado que hay varios tipos de lecturas que hacen los niños y niñas en la escuela, y se evidencian



en los distintos momentos del día, donde el juego se convierte también en un aliado al momento de leer. En otras palabras, estos encuentros con los libros se recrean en varias direcciones: la maestra que lectura a bebés o niños; bebés/niños que *se leen* entre sí; bebés/niños que *leer* a su maestra y a su familia; bebé/niño que *se lea* así mismo en el espejo simbólico de los cuentos.

Por otro lado, está *La Mochila Viajera*, cuya intención es ampliar la experiencia de lectura familiar, basada en los encuentros y desencuentros de los niños con los textos en la escuela. Entonces, luego de presentar el mundo, o quizás una parte de este, son los más pequeños quienes eligen qué llevar a casa para leer, ya que son ellos quienes, al leerse en los textos, reconocen a cuál de ellos necesitan volver.

En la sección, se creó un personaje llamado Frederick.³ Él es un títere ratón y poeta, que acompaña a los bebés y los niños en el viaje por el universo literario, y trae nuevas colecciones editoriales y formas de conocer el mundo a través de los distintos personajes de los cuentos, mediante representaciones teatrales, cantos y juegos tradicionales.

Con base en lo anterior, ha sido evidente que para *leer* es necesario resignificar el acto de leer y posicionar la literatura. Para ello, surgen dos estrategias de formación a las familias en las que, de nuevo, el conocimiento se transforma: *El Menú Literario* y el *Sabías Que...* Esto a razón de que, en el camino lector de los niños, las familias hacen parte de su construcción. Líneas atrás se desarrollaba esta premisa al mencionar la importancia de que aquello que está guardado en la memoria del relato sea transmitido y heredado.

3 Inspirados en la obra *Frederick* de Leo Lionni llega a la Escuela su personaje principal.

Así, *El Menú Literario* ofrece a las familias una selección de obras de calidad sobre las cuales pueden iniciar a construir un camino lleno de libros, canciones y juegos de palabras de calidad literaria, y los *Sabías Que...*, en formato de separador, responden a la necesidad de formación sobre el acto de leer en familia, los criterios de selección y demás discusiones o inquietudes que se puedan sostener para hacer de la lectura literaria una experiencia real, afectiva e intelectual en casa.

En suma, la maestra mediadora de lectura de la escuela es aquella que nutre el espíritu literario propio, el de los niños y las familias, porque reconoce que el ser humano se alimenta desde sus inicios con la palabra poética que ha sido pronunciada gracias a la riqueza del lenguaje y a la diversidad de lenguas que han envuelto de sonoridad a la humanidad.

Elsa Bornemann (1976), citada por María Emilia López (2021), se refiere a estas envolturas sonoras poéticas como “ejemplos del poder mágico del lenguaje que nos llegan desde el pasado por vía de transmisiones orales. Indefectiblemente inspiradas en todos los idiomas, en las fuentes populares [...]” (p. 11).

Referencias

- Bellessi, D. (2011). *La pequeña voz del mundo*. Taurus.
- Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. Ministerio de Educación Argentina
- Petit, M. (2015). Te presento el mundo. En: S. Vanegas (Coord.), *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural* (pp. 19-39). Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en primera infancia*. Norma.





Foto 1. Momento de lectura íntima. Nivel de Bebés y gateadores
Fuente: elaboración propia.



Foto 2. Momento de lectura íntima y colectiva. Nivel de Aventureros I y II
Fuente: elaboración propia.



Foto 3. Ambiente de lectura y selección de obras para llevar en la Mochila viajera. Nivel de Independientes
Fuente: elaboración propia.

“El conocimiento físico de los objetos”: una apuesta hacia la experimentación con el nivel de Aventureros I

NATALIA LÓPEZ-OCAMPO¹

Las estrategias pedagógicas propias de la Educación Inicial se constituyen como formas de trabajo que permiten organizar el quehacer pedagógico de la maestra, reconociendo en ellas su intencionalidad, su duración y, por supuesto, el lugar del niño en su implementación.

Dentro de las formas de trabajo, se encuentra una variedad de posibilidades que, dependiendo de las particularidades del nivel y la intención de la maestra, permiten que se realicen con los niños apuestas pedagógicas que parten de sus intereses, necesidades y experiencias previas.

En la Escuela Maternal una de las estrategias que se desarrollan con los niños y niñas de 2 a 3 años es el *miniproyecto*, el cual es una forma de trabajo que consiste en organizar las apuestas pedagógicas por secuencias temáticas, alrededor de un propósito que parte del interés del niño y de su nivel de desarrollo. Según Pitluk (2012), “los miniproyectos, itinerarios, secuencias didácticas y trayectos,

posibilitan la realización de propuestas con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje” (p. 107)

Es por esto que la maestra, antes de elegir la estrategia a desarrollar con su nivel, debe conocer quiénes conforman el grupo, sus intereses, sus preguntas, sus formas de jugar, explorar e interactuar, y así observar y registrar esta información para luego establecer la ruta pedagógica a desarrollar en el semestre.

A continuación, se compartirá con el lector un ejemplo de miniproyecto realizado con el nivel de Aventureros I, niños que se encuentran en un momento de desarrollo centrado en la observación, exploración y reconocimiento de su entorno. De ahí que las acciones que están presentes en este nivel se centren en procesos relacionados con la experimentación de todo aquello que les rodea, pues “en la interacción con los objetos, comienzan el reconocimiento de sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, los oyen, los mueven, es decir, actúan sobre estos” (MEN, 2014, p. 13).

¹ Licenciada en Psicología y Pedagogía. Maestra titular del nivel de Aventureros I.



El conocimiento físico de los objetos y la experimentación

El reconocimiento de que los Aventureros I están acercándose a la construcción de referencia de su mundo a través de la observación, la manipulación y la experimentación, acompañada de la pregunta sobre cómo funciona un elemento, nace de un ejercicio por parte de la maestra de escuchar, atender y acompañar las vivencias de los niños en distintos momentos del día.

Por ejemplo, cuando un niño escoge un elemento redondo y busca realizar una acción en específico con este, ya sea rodar, lanzar o simplemente ubicarlo en el espacio con la intención de mirar qué pasa con ese objeto, cuestionarse qué hace, hacia dónde se desplaza, le permite a la maestra aproximarse a los intereses de los niños y, en particular, del grupo.

Por ello, a partir de la exploración y el registro de las acciones de los niños y niñas, la maestra de Aventureros I logró reconocer que había un interés latente detrás de los objetos y el conocer su funcionamiento. Esto conllevó que de manera previa se desarrollaran experiencias desencadenantes alrededor de la experimentación de fenómenos físicos para determinar la viabilidad del miniproyecto. Luego, al reafirmar el interés del grupo, decidió que la apuesta pedagógica del semestre estaría centrada en el *conocimiento físico de los objetos*, comprendiendo que un interés de los niños y niñas de este nivel era reconocer las cualidades y oportunidades de acción de los elementos.

"El enfoque del conocimiento físico subraya, pues, la iniciativa de los niños, sus acciones sobre los objetos y su observación de la retroalimentación procedente de los objetos" (Kamii y Devries, 1983, p. 5). Lo anterior permite reconocer que, en esta perspectiva, hay un lugar esencial para

la experimentación, pues casi toda la acción que el niño realiza con un objeto consiste en experimentar, en indagar por sus posibilidades. Pues experimentar tiene que ver con un asunto en el que el niño observa, crea, transforma y comprueba por medio de sus sentidos las hipótesis que le surgen en medio de su exploración. "Las experimentaciones se desarrollan en un contexto de creación y observación. Todas las acciones que los niños realizan son repetidas gran cantidad de veces, como si trataran de probar el efecto que tiene sobre los objetos" (Pitluk, 2012, p. 65).

De ahí que, durante el miniproyecto, fuera posible experimentar en dos vías: una reconociendo *cómo se mueven los objetos* y otra *cómo cambian y se transforman* los elementos en la interacción con el cuerpo. Dos asuntos que, aunque se relacionan, tienen efectos diferentes durante la experimentación, pues en el movimiento de los objetos es posible que el niño realice acciones como *empujar, arrastrar, rodar, soplar, lanzar y construir*, y, en cambio, en las transformaciones de los objetos, el niño suele realizar acciones centradas en *cocinar, modelar, mezclar, crear, entre otras*.

La diferencia entre estos dos tipos de experimentación radica en que, durante el movimiento de un objeto, "el papel de la acción del niño es primario y el de la observación es secundario" (Kamii y Devries, 1983, p. 6). Por ejemplo, en el momento en que el niño coge un aro para lanzarlo hacia un punto determinado, primero lo lanza y luego observa hacia dónde se dirige, a diferencia de lo que acontece en el cambio de los objetos, pues "el papel de la observación se vuelve primario, y el de la acción del niño secundario" (Kamii y Devries, 1983, p. 6). Aun cuando el niño se interese por mezclar una sustancia, no tiene una reacción directa en el objeto, sino que es la combinación de estos elementos lo que genera una transformación en la materia inicial del objeto.



Algunas vivencias del conocimiento físico de los objetos con los aventureros

Comenzar a describir cada una de las experiencias que tuvieron lugar durante el miniproyecto sería un relato de nunca acabar, pues aunque cada una de ellas tenía una secuencialidad, la vivencia, la experimentación y el disfrute de los Aventureros eran distintos y sorprendentes. Por ello, solo nos centraremos en algunas experiencias para brindar un acercamiento al lector.

Indagar por el movimiento de un objeto, específicamente por cómo ruedan, pareciera que fue un asunto que a todos los niños despertó su interés, pues, sin importar cuál fuese el elemento dispuesto, todos querían saber cómo éste rodaría. Sin embargo, para entender cómo funcionaba el objeto, comenzamos por tener la consciencia corporal de rodar para así luego experimentar con los objetos. Los carretes permitieron reconocer cómo rueda un objeto y cuáles son sus características para que este ruede, pues no es lo mismo tratar de rodar un elemento cuadrado que uno circular. En la vivencia, los niños y niñas fueron resolviendo sus hipótesis; el accionar el objeto para rodar y seguirlo una y otra vez con su mirada les permitía responder a las inquietudes sobre cómo ruedan, hacia dónde se dirigen y qué pasaría si..., entre otros posibles interrogantes que surgían en la experimentación.

Otra de las experiencias centradas en el movimiento se centró en subir y bajar elementos con peso. Allí se realizaron experiencias centradas en reconocer el funcionamiento de una polea y una balanza. Al principio, fue confuso comprender el funcionamiento de cada uno de los objetos y reconocer qué debían hacer los niños allí. Sin embargo, su interés y la observación les permitieron entender qué

se necesitaba para subir y bajar un objeto. La respuesta era: *concentración y fuerza*. Tirar de una de las dos cuerdas para subir y soltarla para que esta descendiera en la polea. Parecía una acción sencilla; sin embargo, a nivel corporal y cognitivo implicó todo un proceso para los aventureros.

De igual modo, sucedió al utilizar la balanza. Llenar y vaciar los contenedores hasta subir y bajar los objetos deseados era una acción reiterativa que les permitía plantear hipótesis sobre el funcionamiento de la balanza, poner a prueba sus habilidades motrices y confiar en sí mismos para que fuese posible subir y bajar los elementos.

Por otro lado, dejar la acción directa sobre el objeto y dedicarse a la observación ante la unión de dos o más elementos nos permitió reconocer los cambios y transformaciones en los objetos. Por ello, disfrutamos mezclar, crear y transformar.

Algunas de las experiencias realizadas se centraron en moldear una figura con una sustancia preparada por los aventureros. Por ejemplo, masas de sal en las que debían tener diversos ingredientes y añadirlos uno a uno hasta obtener la textura deseada. Posteriormente, pusieron a prueba su creatividad y motricidad para tratar de crear un objeto con la masa que habían construido.

También, en crear mezclas que permitieran a los aventureros acercarse a la ciencia y experimentar reacciones propias de la física. Un ejemplo de ello fue el fluido newtoniano, un tipo de masa con la que pudieron enfrentarse a una textura rígida al ejercer presión, pero viscosa al cogerla, observando cómo esta pasaba de ser sólida a líquida según la acción que ejercieran.

Dentro de las experiencias del conocimiento físico de los objetos, son muchas las posibilidades de experimentación que



los niños y niñas pueden vivenciar, y además de ello, les permite comenzar a plantearse preguntas sobre su entorno inmediato, sobre el funcionamiento de aquello que les rodea en su día a día.

La maestra en las experiencias del conocimiento físico de los objetos

Ahora bien, no podría desconocerse el lugar de la maestra en el desarrollo de este miniproyecto, pues su vivencia en esta experiencia incidió en todas y cada una de las acciones de los niños y niñas a lo largo de la propuesta. En un principio, como se expresaba en partir de la observación para reconocer las potencialidades y los intereses de los Aventureros I en una propuesta centrada en el conocimiento físico de los objetos, la maestra planea la secuencia de experiencias y realiza la selección cuidadosa de los objetos que hicieron parte del ambiente para la experimentación. Después, elabora una estructura planificada de elementos que cautiven los intereses de los niños y que permitan que se expresen en situaciones en las que tiene lugar el juego y la experimentación. Por eso, la maestra piensa en un antes, un durante y un después de cada apuesta, reflexiona sobre lo sucedido y plantea su apuesta con ajustes de los cuales sirven como testigos los niños y ella misma.

Finalmente, la maestra tiene un lugar esencial en la mediación a través de observación, la escucha, la acción, la palabra y la formulación de preguntas que inviten a los niños y niñas a pensar, a experimentar nuevas acciones, pero también a crear, transformar y construir nuevos objetos. Así pues, "el objetivo del maestro en el enfoque del conocimiento físico es que los niños se ocupen de los problemas y preguntas que se les ocurran a ellos mismos" (Kamii y Devries, 1983, p. 5). Prueba de ello, es la construcción de un nuevo miniproyecto centrado en aquellas preguntas que a lo largo fueron surgiendo, algunas relacionadas con el conocimiento físico de lo natural, de aquello que les rodea y cautiva en su día a día. Por ejemplo: "Profe, ¿por qué las nubes se mueven?"; "¿Por qué está lloviendo?"; "¿hoy saldrá el sol?"

Referencias

- Kamii, C. y Devries, R. (1983). *El conocimiento físico de los objetos en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget* (1.ª ed.). Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). Documento 24. *La exploración del medio en la educación inicial*.
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años* (1.ª ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.





Foto 1. Rodar
Fuente: elaboración propia.



Foto 2. Subir y bajar objetos con peso
Fuente: elaboración propia.



Foto 3. Fluido no newtoniano
Fuente: elaboración propia.

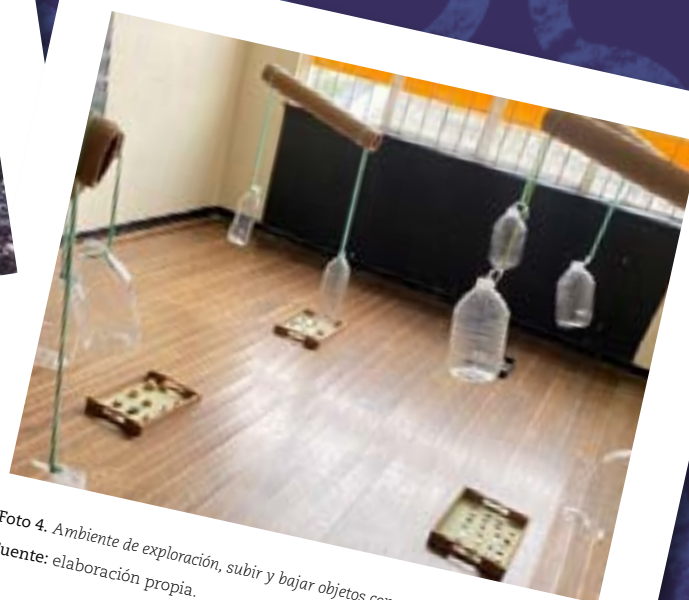


Foto 4. Ambiente de exploración, subir y bajar objetos con peso
Fuente: elaboración propia.

Documentar en la Escuela Maternal: una mirada estética y sensible

JULIETH STEFANY SILVA-PEDRAZA¹

Observar es un acto de conocimiento: “observar” quiere decir, ante todo “conocer”.

Pero no se trata de un conocimiento abstracto, se trata de una emoción del conocimiento que contiene toda nuestra subjetividad, expectativas, aquello que esperamos que pase, nuestras hipótesis y nuestras teorías de referencia, en las cuales nosotros también estamos reflejados [...]. Cuando nos disponemos a hacer algo, no vamos “desnudos”, sino que contamos con algunas preguntas que nos tienen que hacer reflexionar sobre nuestros imaginarios. Preguntas que no son una jaula, sino un terreno fértil que nos ayuda a captar los imprevistos.

MARA DAVOLI, DOCUMENTAR LA VIDA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA ESCUELA

La vivencia de la práctica pedagógica se ve atravesada por diferentes momentos: planear, observar y documentar, en los cuales se posibilita un encuentro con otros y consigo mismo desde lo que se proyecta, se evidencia en la ejecución y se documenta al recolectar información, a través de instrumentos de registro que contribuyen a la reflexión. Desde sus inicios, la documentación ha estado presente en la práctica pedagógica de las maestras de la Escuela Maternal. Sus memorias se convierten en insumos para el análisis y la reflexión, transformación y creación de propuestas sobre las cuales se vuelve una y otra vez con la intención de continuar enriqueciéndolas. En los últimos años, la pregunta sobre la importancia de la documentación dentro

de la práctica pedagógica de la Escuela Maternal ha cobrado mayor sentido, lo que ha llevado a buscar diversos instrumentos para documentar cada uno de los momentos que hacen parte de la rutina diaria, como, por ejemplo, aquello que sucede en los espacios de acogida, de hábitos saludables (higiene y alimentación), en las experiencias pedagógicas o en los tiempos de juego libre. De esta forma, el presente artículo da cuenta de algunos asuntos que son esenciales al momento de documentar las vivencias, tomando como referencia las siguientes preguntas: ¿qué es la documentación?, ¿para qué sirve?, ¿qué sentido tiene?, ¿cuál es el papel de la maestra dentro de este proceso? y ¿qué se documenta en la Escuela Maternal?

¹ Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular del nivel de Bebés y Gateadores.



El espacio-ambiente: sensibilidad, belleza y estética

Al hablar de documentar es preciso regresar a la raíz que lo posibilita, y esta es el espacio-ambiente en el que se lleva a cabo la práctica pedagógica. A partir de allí, las maestras observan, escuchan, aprecian y desarrollan una mirada sensible para registrar aquello que las cuestiona en un principio al proponer una experiencia pedagógica, o, lo que surge de manera imprevista y logran evidenciar al estar en el lugar y momento indicado, identificando así la interacción de los niños con sus pares y con los elementos que conforman el ambiente. Como señala Vea Vecchi (2006) en el prólogo de *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, la dimensión estética

se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto de otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe la armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos. (p. 15)

De esta forma, la dimensión estética posibilita encuentros con la vida, con la esencia de las cosas, con lo artístico y con el sentir en plenitud. El espacio-ambiente cuenta historias; se convierte para los niños, con el pasar de los días, en un lugar que acoge, contiene y da calma. Un lugar del que también hacen parte las maestras y que se llena de significado al ser habitado y comprendido.

Documentar implica volver sobre el espacio-ambiente, desarrollar una mirada sensible que se apasiona por los pequeños detalles y capturar la esencia de aquello que forma parte de cada momento vivido en la escuela.

Es preguntarse por lo que sucede y trasciende más allá de una experiencia, por el lugar que ocupa cada objeto, elemento o persona.

Por su parte, en el nivel de Bebés y Gateadores, documentar ha significado sentir una y otra vez los brazos que acogen, las caricias que dan calma, las sonrisas, el llanto y los silencios que también se convierten en refugio. Ha sido reconocerse en el espacio, aprender a leer miradas, gestos o posturas y comprender los tiempos y ritmos de cada momento. Ha permitido un encuentro con la emoción de los niños al ver por primera vez un espacio-ambiente bello y estético, diseñado desde los intereses de cada uno, su historia personal y familiar.

Documentar en la Escuela Maternal

Teniendo en cuenta lo expuesto al iniciar este escrito, en los últimos años, la Escuela Maternal se ha propuesto visibilizar y dar mayor sentido a la documentación pedagógica, llegando a conceptualizarla a partir del saber adquirido por cada una de las vivencias de las maestras y también de diferentes referentes teóricos que nutren la propuesta pedagógica.

En este sentido, documentar en la Escuela implica hablar de diferentes instrumentos de recolección, como observadores e informes pedagógicos, registro fotográfico y audiovisual, los cuales contemplan una relación transversal y armónica de los niños con el ambiente, sus pares, las maestras, los artefactos y los objetos que forman parte de los espacios o que se disponen de acuerdo con los propósitos de cada nivel.

En la Escuela Maternal, la documentación posibilita a la maestra volver sobre los momentos para dar cuenta de las conquistas de



los niños frente a las dimensiones del desarrollo y recoger aquellas situaciones de mayor interés para analizarlas desde lo subjetivo, individual y colectivo. De este modo, “su implementación como mecanismo de seguimiento acompaña una ruta que da sentido a aquello que las maestras buscan documentar”, guiado por preguntas como “¿qué se quiere comunicar?, ¿a quién se quiere comunicar? y ¿qué instrumentos de registro utilizar?” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 119).

Lo anterior tiene una estrecha relación con lo que afirma Bruner (1997), citado en Hoyuelos (2006), al dar cuenta de tres momentos que se favorecen al poner en práctica la documentación pedagógica; estos son: *el contraste*, como la posibilidad de tener dos opiniones o explicaciones frente a un mismo suceso; *la confrontación*, como la oportunidad para poner en contraste dichas versiones que se tienen del suceso y, finalmente, la *metacognición*, la cual “convierte argumentos ontológicos sobre la naturaleza de la realidad en argumentos epistemológicos sobre cómo conocemos” (p. 208).

De esta forma, documentar en la Escuela Maternal contribuye a generar espacios de diálogo y reflexión entre maestras que se preguntan por el proceso de desarrollo de los niños, el diseño de los espacios, lo que sucede en los ambientes de literatura, experimentación o juego, cuerpo y movimiento, por los objetos que se disponen y las formas de mediar, participar, proponer e intervenir en una experiencia. Escribiendo, finalmente, sus saberes y nutriendo la propuesta pedagógica.

Ahora bien, los registros documentales que llevan a dichos procesos de reflexión, confrontación y creación de un saber siguen unos pasos que dentro de la Escuela Maternal se han convertido en ejes esenciales; estos son:

- * La observación, que al ser una práctica intencionada, se realiza de manera consciente y adquiere sentido al dar valor a las interacciones u otras acciones que surgen en el espacio-ambiente.
- * La escucha, en el ejercicio de percibir cada detalle, recogiendo las voces y los sentimientos de los niños, el equipo pedagógico y las familias.
- * La narración, dado que cada lugar de la Escuela cuenta una historia y desde allí se da un reconocimiento a los momentos de la rutina haciendo uso de diferentes medios de recolección sistemática.
- * La interpretación, vista desde el análisis subjetivo y colectivo, que posibilita contrastar, confrontar y crear conocimiento.
- * La comunicación, pues al documentar desde instrumentos fotográficos y audiovisuales se “hacen públicos y, por lo tanto, confrontables e intercambiables los procesos observados y recogidos” (Hoyuelos, 2006, p. 199).
- * La memoria, la cual guarda los registros de observación realizados y posibilita volver sobre las experiencias para analizarlas y enriquecerlas.
- * La reflexión, como ejercicio cotidiano que da sentido a la práctica docente y a los procesos y acciones producto de las vivencias de los niños y las maestras en la Escuela.

Lo dicho hasta este punto se relaciona con los instrumentos de documentación que han acompañado la práctica pedagógica de las maestras de la Escuela Maternal. Estos se enuncian a continuación:

Observadores

Cuyo propósito es dar cuenta del proceso de desarrollo de los niños de acuerdo con las



dimensiones socioemocionales, cognitivas, comunicativas y corporales; valiéndose de preguntas que orientan a la maestra en su proceso de observación y escritura.

Informe pedagógico

Esta forma de documentación escrita utiliza la narración como recurso, en la cual se relata de manera específica el proceso de aprendizaje del niño, teniendo en cuenta los propósitos de enseñanza establecidos por la maestra. Además, pretende poner de manifiesto el vínculo construido entre la maestra y el niño, así como su conocimiento en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la Escuela, existen cuatro tipos de relato dentro del informe pedagógico: el tipo carta, el diario de campo, el relato autobiográfico y el relato por dimensiones del desarrollo.

Documentación fotográfica y audiovisual

Este registro se relaciona con los procesos de observación de la maestra, que parte de un interés por reflejar, reflexionar y comprender la acción de los niños en el espacio-ambiente. De igual manera, tiene en cuenta aspectos técnicos, en los que el espacio, la luz, los elementos dispuestos y el contraste juegan un papel importante a la hora de contar una historia que refleje la cualidad de lo bello, lo sensible y lo estético en la experiencia pedagógica.

Página web y redes sociales

Los medios de difusión ponen al alcance de familias, instituciones educativas, gestores culturales y demás personas interesadas en la educación para la primera infancia, las propuestas llevadas a cabo dentro de la Escuela Maternal. Esto posibilita diálogos entre saberes y genera reflexiones, contrastes y confrontaciones sobre las apuestas pedagógicas para los más pequeños.

A modo de conclusión, la documentación pedagógica trasciende la mirada precipitada y se convierte en un proceso de observación, escucha, narración, interpretación, comunicación, memoria y reflexión no solo de la acción de los niños, sino también del ejercicio docente, ya que permite a las maestras mirarse a sí mismas para luego mirar a los demás y conocerlos mejor.

Referencias

- Davoli, M. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Propuesta pedagógica Escuela Maternal*. Autor.
- Vecchi, V. (2006). Prologo. En Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.



Bogotá, Junio de 2023

Asestir: Informe Pedagógico 2023-1
Dirigido a: **Salomé Bernal Meise**
Nivel: **Independientes**



Querida Salomé,

Recuerdo con claridad el por qué nos aventuramos a construir nuestra propia huerta: con todo lo que esto implica y puedo decirte, que todo que ver con la curiosidad y aprender, pero sobre todo, con el conocimiento que tienen los independientes alrededor de las semillas, la tierra y las plantas.

Al observar los lugares de la Escuela, empezamos a preguntarnos por qué necesitamos para tener una huerta? ¿qué cuidados requiere? ¿qué plantas podemos tener en la huerta? ¿qué es una semilla? ¿cuáles son las partes de las plantas? ¿cómo crecen?, y así, fuimos ampliando nuestros saberes previos, nos acercamos a nociones cada vez más complejas, pero sobre todo, sentimos como propio ese espacio en particular y lo convertimos en nuestra huerta.

Fue realmente fascinante el vínculo que tejimos con el mundo vivo y natural. De modo que, cada salida al parque era una oportunidad para explorar, indagar y reconocer los cambios de las plantas que sembramos a lo largo del tiempo.

Queda ahora mismo, te inquieto saber cómo has cambiado tú o qué es lo que te caracteriza. Es perfecto que, en los siguientes líneas quieras compartirte a ti, y a quien los está leyendo, los aspectos más valiosos de tu proceso.

Sobre las formas de sentir y reconocer el otro...

A parte de los palabras y las acciones, logras expresar aquello que eres: tus gustos, intereses y sentimientos, y lo haces con total seguridad y confianza. Y así es, como has empezado a tener relaciones de amistad y compañerismo, pues sabes que hay otros que se identifican contigo y que también son diferentes y particulares. Sin duda, la claridad que tienes sobre ti misma y el reconocimiento que tienes de tus pares, son la base que sostiene las relaciones que estableces con los otros.

Uno de tus logros más importantes, tuvo que ver con cómo paulatinamente, te fuiste permitiendo manifestar con mayor seguridad tus sentimientos, sobre todo, cuando una situación te resultaba incómoda, y así, dándole lugar a que te volvieras cada vez más autónoma emocionalmente.



Foto 1. Informe pedagógico - Relato tipo carta. Maestra Nivel Independientes



Foto 2. Documentación fotográfica. Maestra nivel Aventureros II

El tránsito a la educación preescolar: apuestas y significados

LUZ ADRIANA SILVA-FAJARDO¹

JULIANA SILVA-VALENCIA²

Las apuestas pedagógicas de la Escuela Maternal dialogan con el sentido y los principios de la educación inicial, por lo que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas, dándole un lugar privilegiado a los lenguajes con los que ellos y ellas construyen el mundo.

Así, el paso de los niños y las niñas por la Escuela Maternal³ ha significado la vivencia de experiencias propias de su momento de desarrollo. Esto ha dado lugar a que fortalezcan su autonomía, sus procesos de oralidad y la configuración de conceptos y nociones vinculadas con el pensamiento lógico-matemático. Lejos de ser una preparación para el preescolar, se reconoce que estas experiencias y conquistas son una base fundamental para los procesos que se construyen en esta etapa educativa que se aproxima.

El presente artículo busca compartir con el lector el tránsito que viven los niños y las niñas de la Escuela Maternal al preescolar, reconociendo, además, lo que para ellos y ellas significa este proceso. Para esto, el artículo se desarrolla a partir de tres apartados: 1) *A propósito del tránsito educativo*, en el que se presentará la concepción existente sobre el tránsito educativo y las acciones que se emprenden para hacer de este un tránsito armónico; 2) *El lugar de los niños y las niñas en este proceso*, en el que se abordará el lugar que tienen los niños y niñas en el tránsito; 3) *El lugar de los otros actores: las familias y maestras*, en donde se resalta la importancia de los primeros cuidadores como garantes de este derecho; y 4) *A modo de cierre*, en el cual se compartirán las reflexiones finales.

1 Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra titular del nivel de Conversadores.

2 Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra titular del nivel de Independientes.

3 Ahora anexa al Instituto Pedagógico Nacional, nominada y reconocida como la Comunidad 0- Sección de Educación Inicial.



A propósito del tránsito educativo

A lo largo de la vida, el ser humano se ve enfrentado a vivir diferentes cambios, algunos producidos de manera natural y otros, más trascendentales, que necesitan de la compañía de otros. Comprendemos, entonces, que en todas las etapas del desarrollo, todos los niños y todas las niñas viven momentos cruciales, los cuales se procura que se transiten en compañía de otro (familiar, cuidador y maestro) para que estos puedan ser comprendidos e interiorizados de manera armónica y tranquila por los niños y las niñas.

Estas transiciones traen consigo cambios y retos relacionados con los aspectos que los configuran como sujetos, pero que, a su vez, representan grandes oportunidades para ampliar su experiencia en el mundo.

Uno de los tránsitos que experimentan los niños y las niñas se da en su proceso educativo, en el cual deben pasar de un nivel a otro con características particulares, lo cual plantea “distintos retos [pues hay] cambios en la organización pedagógica, las interacciones, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo” (MEN, 2015, p. 8).

Por esto, resulta fundamental concebir dicho tránsito de manera armónica, lo que implica realizar un trabajo pedagógico intencionado, afectuoso, organizado y, sobre todo, coherente, en el que se respeten y se valoren las formas en que los niños y las niñas, junto con sus familias, lo viven.

De esta manera, hay que reconocer que todos los tránsitos llevan consigo ciertos retos y desafíos que deben tener acompañamientos propios y de calidad, lo cual nos hace reflexionar sobre lo que significa para un niño o una niña

de la Escuela Maternal transitar al “colegio grande”⁴ y, con esto, estructurar acciones que hagan de este un tránsito tranquilo, seguro y armónico, en el cual participan los actores involucrados, niños y niñas, familias y maestras. Este tránsito se ha vivido así:

- * *Intercambio de saberes*: las maestras de la EM y del preescolar del IPN comparten espacios de formación en los que es posible nutrirse de las miradas y apuestas pedagógicas.
- * *Diálogos sobre las apuestas pedagógicas*: se desarrollan encuentros entre las maestras de las secciones de educación inicial y preescolar, en los que se busca conjugar objetivos, contenidos y experiencias.
- * *Acercamiento a la propuesta*: mediante un encuentro/conversatorio, las familias conocen y se aproximan a la apuesta pedagógica del preescolar.
- * *Visita al colegio*: los niños y las niñas de la Escuela Maternal visitan las instalaciones del colegio (IPN), para aproximarse a las características físicas y relacionales del espacio y, así, empezar a comprender las formas de habitarlo.

El lugar de los niños y las niñas en el proceso de tránsito

En este proceso, los niños y las niñas son reconocidos como protagonistas, y, como tal, sus voces y participaciones ocupan un lugar fundamental. Involucrarlos en este proceso, les permite anticiparse, plantearse preguntas e hipótesis y, con esto, contar con referentes para enfrentarse al cambio. Al respecto, Fandiño et al. (2016), retomando los planteamientos de

4 Los niños y las niñas lo denominan “el colegio grande” por las dimensiones espaciales, y porque conciben que así deben ser ellos para transitar a ser niños grandes.



Stapich (1995) afirman que “desde el punto de vista simbólico es importante que niños y niñas perciban que existe un tránsito [...] Un cambio de lugar, de indumentaria, de compañeros, de docentes, de horarios y hábitos” (p. 154).

Por esto, con el propósito de recoger y acompañarlos en aquello que les significa este tránsito, se ha indagado por lo que para ellos representan estos escenarios: la Escuela Maternal y “el colegio grande”. De esta manera, la anticipación y el acompañamiento son fundamentales para que este paso no solo sea efectivo, sino también afectivo.

Desde sus voces y representaciones gráficas, los niños y las niñas han respondido a preguntas como *¿Qué es lo que más me gusta de la Escuela?*, *¿habrá algo en lo que se parezca la Escuela al “colegio grande”?*, *¿cómo me imagino ese espacio?*, *¿qué me gustaría encontrar en ese espacio?*

Sus planteamientos hicieron evidente aquello que significa para ellos este proceso de cambio que se aproxima, y el que no solo alude, según afirman, a un cambio de espacio físico, sino a una transformación en las rutinas, personas — pares y maestras— y formas de desenvolverse.

Lo que más me gusta de la Escuela Maternal



“Lo que más me gusta de la Escuela es la profe chistosa, Don Félix en la puerta y Almita” (Amelie Julieta O, Independientes).



“Lo que más me gusta de la Escuela es el parque, la casita y las flores” (Alicia Barbosa, Conversadores).



“Lo que más me gusta de la Escuela es el parque, la casita, los árboles, la piscina de pelotas, las llantas... todo” (Ana Valeria Cifuentes, Conversadores).



“Lo que más me gusta de la Escuela es el parque de autos” (Nicolás Echeverri, Conversadores).



Lo que me imagino sobre el “colegio grande”



“Yo creo que el IPN es grande y hay una granja, peces, gallinas y plantas” (Salomé Cañón, Independientes).



“Yo creo que en el IPN hay una casita de muñecas de dos pisos, alrededor árboles grandes y también un gallo” (Helena Peña, Independientes).



“Yo creo que el IPN es muy grande y la Escuela es más pequeñita, y allá hay muchos insectos y bichos” (Iktan Ramírez, Independientes).



“Yo creo que el IPN es muy grande, porque un día lo vi en una foto. Tiene casitas pequeñas, pasto y una cancha” (Letizia Álvarez, Independientes).

El lugar de los otros actores: las familias y maestras

Las familias y las maestras se podrían considerar los principales acompañantes durante este proceso de tránsito, aunque,



por supuesto, cada uno aporta desde el lugar de participación que tiene en la vida de los niños y las niñas.

Las maestras, con las acciones pedagógicas descritas previamente, aportan a la construcción de sentido, a la comprensión de este tránsito y, por supuesto, brindan soporte emocional a los niños, las niñas y las familias. Las maestras reconocen, desde una mirada integral el desarrollo, dónde pueden dar cuenta de la evolución socioafectiva, comunicativa, cognitiva y corporal, resaltando los aspectos propios de cada individuo.

Las familias, por su parte, son las que conocen a profundidad los procesos de los niños, pues tienen información importante de su desarrollo, la cual es oportuna en toda la experiencia educativa y que es indispensable para tomar decisiones sobre la institución educativa a la cual transitarán los niños y las niñas. En este sentido, es la familia la que garantiza y gestiona lo necesario para realizar el vínculo al nuevo entorno educativo.

Las familias viven de manera simultánea su propio proceso de tránsito, pues también se enfrentan a un cambio en su dinámica de vida —rutinas, tiempos y espacios—. En suma, en entender y apropiarse en lo que significa pasar de acompañar a los niños y las niñas en la educación inicial a la educación preescolar.

En la Escuela, las familias y las maestras, desde el inicio hasta el fin del proceso, se encargan de brindar ambientes adecuados y seguros, de acompañar con una mirada sensible y de desarrollar acciones que les permitan a los niños y las niñas configurar lo necesario para continuar su proceso educativo.

A modo de cierre

La experiencia que los niños y las niñas han vivido durante sus primeros cuatro años de vida ha sido fundamental para realizar un tránsito armónico a la educación preescolar. El encuentro con los otros, el juego, el arte y la exploración, desenvolverse y participar con autonomía de los espacios, la potencia de sus procesos de oralidad y el vínculo con la literatura, han sido vitales para construir sentido y emprender nuevas conquistas.

Los niños y las niñas dan cuenta del significado que ha tenido su paso por la Escuela Maternal y sus palabras, gestos y formas de actuar reflejan la añoranza de enfrentarse a esta nueva etapa, pues saben que están listos para asumir los retos y desafíos que irán apareciendo. Desde aquello que nos han compartido, la Escuela representa, para los niños y las niñas, un espacio para jugar, explorar, moverse y construir en comunidad, y conciben el preescolar como una oportunidad para ser y hacer por sí mismos, para encontrarse con nuevas maestras y amigos y habitar un espacio grande; un espacio en el que hay otras —nuevas— posibilidades.

Es por esto por lo que todos los actores tienen el gran compromiso de que este tránsito se haga de manera favorable, ya que desde todos los ángulos existen expectativas, y, para que estas se cumplan de manera exitosa, será vital comprender “las particularidades de las niñas y los niños, de las influencias culturales y de las dinámicas tanto familiares y del establecimiento educativo” (MEN, 2018, p. 7), esperando siempre que los niños y las niñas se sientan acogidos y permanezcan con bienestar durante toda su experiencia educativa, como la vivieron en la primera etapa de la educación inicial.



Referencia

Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en Educación Infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015).
¡*TODOS LISTOS!!! para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. www.colombiaaprende.edu.co

Ministerio de Educación Nacional. (2018).
Estrategia de acogida, bienestar y permanencia de las niñas y niños desde la educación inicial.
Universidad Nacional de Colombia.



Acontecimientos

de la Escuela Maternal

Un reconocimiento a los niños y niñas que transitan hacia una nueva etapa

“Poco a poco, nos [hacemos] a un nuevo lugar... pero nunca olvidamos lo que [ha] quedado atrás”

JAIRO BUITRAGO (2009)

- Gabriel Esteban Aguilar Moya
- Juan Sebastián Contreras Muñoz
- Nicolás Echeverri Bernal
- Alejandro Mahecha Murillo
- Amelie Julieta Ospina Molina
- Arnau David Acosta Cajamarca
- Iktan Emilio Ramírez Pamplona
- Juan Ángel Toro Fajardo
- María Helena Peña Sánchez
- María Salomé Cañón Martínez
- Salomé Bernal Neiza
- Thiago Alejandro Perdomo Barrera
- Adrián Manjarrés Sánchez
- Letizia Álvarez Rojas

Galería



Aventureros I



Aventureros I



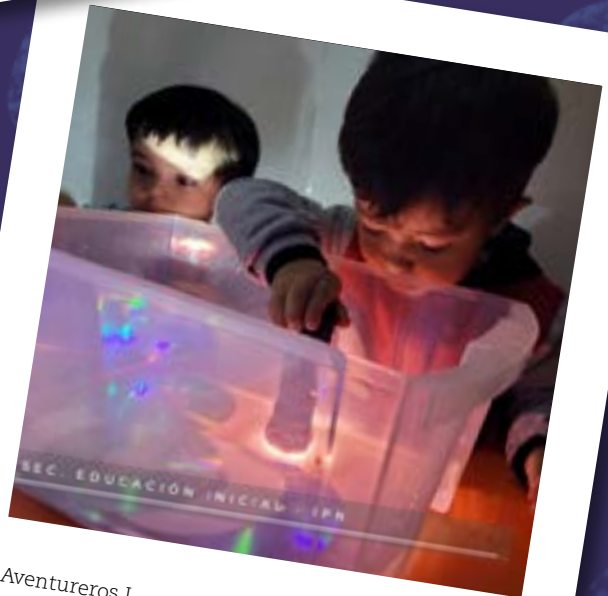
Aventureros I



Aventureros I



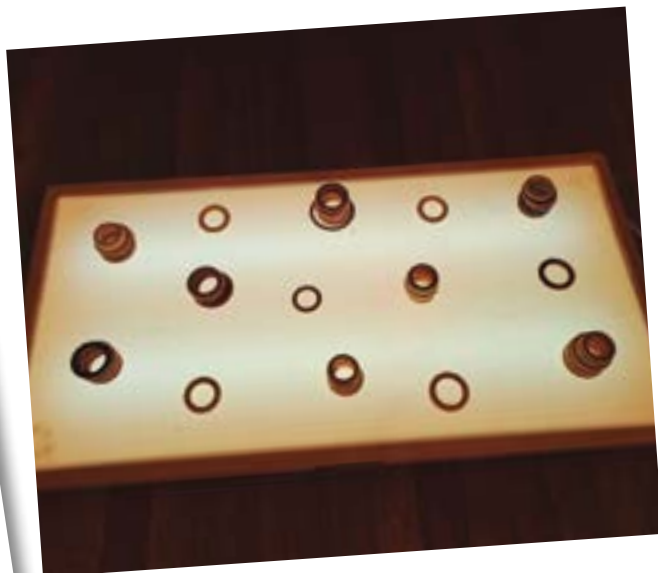
Aventureros I



Aventureros I



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Aventureros II



Caminadores I



Caminadores I



Caminadores I



Caminadores I



Caminadores I



Caminadores I



Caminadores I



Conversadores



Conversadores



Conversadores



Conversadores



Conversadores



ISBN 2357-5751