UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“Educadora de Educadores”

Practicas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía.

Entre lo instituido y lo instituyente

OLGA PATRICIA CHAVARRIA ALVAREZ

CODIGO:2013287539

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá- Colombia

2016

Practicas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía.

Entre lo instituido y lo instituyente

OLGA PATRICIA CHAVARRIA ALVAREZ

Tesis para optar al título de

Magíster en Educación

Directora:

Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá- Colombia

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____

FIRMA DEL TUTOR (A)

_____

FIRMA DEL JURADO

_____

FIRMA DEL JURADO

_____

El pasado como pasado no es nuestro objeto. Si estuviera completamente pasado no habría más que una actitud razonable: dejar que los muertos entierren a los muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para entender el presente.

Dewey, Democracia y educación

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	***FORMATO***
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	**Versión: 01**
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	**Página 5 de 3**

1.Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Practicas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía. Entre lo instituido y lo instituyente
Autor(es)	Chavarría Álvarez, Olga Patricia
Director	Carolina Soler Martín
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 125 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EDUCACIÓN PREESCOLAR, INSTITUIDO, INSTITUYENTE, TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2.Descripción

Este trabajo estudia las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar del colegio Heladia Mejía en el año 2014. Teóricamente presenta diferentes comprensiones de práctica pedagógica y señala las tendencias que existen sobre la misma; también, se articulan estas comprensiones con perspectivas de lo instituido y lo instituyente, siguiendo a autores que abordan el tema como Lapassade (2008) y De Certeau (2000).

Luego presenta las decisiones metodológicas direccionadas desde el paradigma interpretativo. Siguiendo este último, se construyeron datos desde entrevistas a actores y análisis de documentos institucionales. Los resultados se estructuraron en 4 categorías (con sus correspondientes subcategorías): 1) Objetivo del preescolar (a. objetivo instituido centrado en contenidos; b. concepciones alternativas del objetivo); 2) Metodología del preescolar (a. Materiales; b. Cuadernos; c. Actividades); 3. Evaluación en el preescolar (a. lo instituido; b. efectos de lo instituido en la práctica; c. Evaluación, entre contenidos, proceso y evaluación compartida; d. Los niños, sus productos y las evidencias); 4) La puesta en escena de la práctica pedagógica (a. El espacio; b. El tiempo; c. el ritmo)

Como conclusiones, se resalta que la tendencia principal de la práctica pedagógica dentro del preescolar es la tradicional, que la práctica pedagógica se construye como un proceso, y que tal

proceso requiere el trabajo conjunto de los actores para coordinar lo instituido con lo instituyente. Como recomendaciones se plantea la necesidad de incorporar el decreto 2247 al hacer del colegio, y algunas tácticas para articular el proceso con las directrices de lo instituido.

3.Fuentes

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano (Vol. 1. Artes de hacer). México: Universidad Iberoamericana.

De Paz, D. (2004). Prácticas Escolares y socialización: La Escuela como Comunidad (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Gollop, M. M., Taylor, J. N., & Smith, B. A. (2010). Escuchemos a los niños. Mexico: Fondo de Cultura Economica , Carretera Picacho Ajusco.

Gvirtz, S. (1999). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Lapassade, G. (2008). Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona: Gedisa.

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Folios, revista de la facultad de humanidades(16), 105-129.

Stake , R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Univesidad de Antioquia.

4.Contenidos

El trabajo dedica su primer capítulo a la exposición del problema de investigación. Allí se ubican las inquietudes iniciales de tipo conceptual y contextual que motivaron su desarrollo, y se especifican los objetivos (general y específicos) y preguntas que lo orientaron.

El Siguiente apartado se reserva para la justificación del desarrollo del trabajo en el contexto específico del estudio.

El tercer capítulo lo constituye el contexto referencial. Allí se empieza por reseñar algunos antecedentes investigativos para después exponer el origen y conceptualización de la categoría de prácticas pedagógicas, y su relación con el marco institucional.

En el cuarto capítulo se expone la metodología empleada para el desarrollo de la investigación. Se ubica el paradigma epistemológico, se describen las fuentes de datos y su método de análisis.

El quinto capítulo está compuesto por los hallazgos, resultado de la saturación analítica de los datos. Los resultados se organizaron en 4 categorías con sus subcategorías: 1) Objetivo del preescolar (a. objetivo instituido centrado en contenidos; b. concepciones alternativas del objetivo); 2) Metodología del preescolar (a. Materiales; b. Cuadernos; c. Actividades); 3.

Evaluación en el preescolar (a. lo instituido; b. efectos de lo instituido en la práctica; c. Evaluación, entre contenidos, proceso y evaluación compartida; d. Los niños, sus productos y las evidencias); 4) La puesta en escena de la práctica pedagógica (a. El espacio; b. El tiempo; c. el ritmo).

El último capítulo consiste en la exposición de conclusiones, junto con algunas recomendaciones surgidas de la interacción de la investigadora con la experiencia educativa y de los datos analizados.

5.Metodología

La investigación se basó en el paradigma interpretativo ~~para orientar su hacer~~. Este paradigma está acorde con la naturaleza participante de la investigadora y permite un abordaje complejo y flexible al objeto de estudio. Dentro de este paradigma, el tipo de investigación se ubica como estudio de caso~~s~~.

Las fuentes de datos utilizadas incluyen a los diferentes miembros de la comunidad educativa, tales como maestras, niños y niñas y padres de familia; también, documentos institucionales como el Manual de convivencia, los diarios de clase, el plan de aula los cuadernos de los estudiantes. Como instrumentos se diseñaron entrevistas semisestructuradas.

El método usado para el análisis de datos fue el propuesto por la Teoría Fundamentada, se siguió la codificación abierta, axila y selectiva apoyada con el programa Atlas.ti.

6.Conclusiones

Se identifica el carácter de proceso en construcción de la práctica pedagógica en el preescolar. Principalmente ubicado en el desarrollo de los ciclos institucionales.

Así mismo se encuentra que en el preescolar del Heladia Mejía existe una fuerte inclinación hacia las prácticas pedagógicas de tendencia tradicional. Allí no se implementa el Decreto 2247, dejando de lado las posibilidades que da frente a educación preescolar, y sometiendo las prácticas de las maestras a leyes ajenas al nivel educativo.

En coherencia se recomienda la implementación de este decreto, la experimentación con el proyecto pedagógico de aula y la transversalización de los conversatorios sobre convivencia. Igualmente se anota la necesidad de fortalecer los espacios comunes de construcción de la práctica, funcionalizar los documentos como plan de aula y diarios de clase, e imprimirles una perspectiva investigativa que atraviese el quehacer general de las maestras del preescolar del Colegio Heladia Mejía.

Elaborado por:	Olga Patricia Chavarría Álvarez
Revisado por:	Carolina Soler Martín

Fecha de elaboración del Resumen:	29	01	2016

Contenido

Introducción 12
Planteamiento del problema 14
Objeto de estudio. 19
Pregunta problema. 19
Sub preguntas de investigación. **19**
Objetivos. 20
General **20**
Específicos **20**
Justificación 21
Contexto referencial 23
Referentes investigativos. 23
Referentes conceptuales. 34
Orígenes de los conceptos **35**
El concepto de Pedagogía. **38**
El concepto de práctica pedagógica. **40**
Tendencias de la reflexión-acción en la práctica pedagógica. **46**
Metodología 48
Paradigma interpretativo 49
Los estudios de caso 51
Fuentes 53
Fuentes documentales. **53**
Entrevistas semi-estructuradas. **56**
Los niños y las niñas, participantes de la investigación. **57**

Metodología de análisis de datos: La teoría fundamentada 59
Hallazgos de Investigación: Los maestros en su práctica..... 62
Maestra e investigadora: una reflexión sobre el re-descubrimiento de las prácticas pedagógicas 62
Sobre el objetivo del preescolar: entre la planificación educativa y el deseo pedagógico..... 63
El preescolar centrado en la enseñanza de contenidos: el objetivo formulado por la institución. 65
Algunas miradas alternativas al objetivo instituido del preescolar 70
Metodología en el preescolar del Colegio HM 73
Materiales 74
Cuadernos 82
Actividades 86
Evaluación en el preescolar del Colegio Heladia Mejía 88
Lo instituido 88
Efectos de lo instituido sobre la práctica de las maestras 91
Evaluación, entre contenidos, proceso y evaluación compartida 93
Los niños, sus productos y las evidencias 97
La puesta en escena de la práctica pedagógica: espacio, tiempo y ritmo..... 99
El espacio: escenario y textualidad. 99
Tiempo 101
A ritmo de proyecto 102
Conclusiones y recomendaciones..... 105
La práctica pedagógica, su construcción 105
Las tendencias de las prácticas pedagógicas en el preescolar del colegio HM 110
Recomendaciones 112
Referencias..... 115
Anexos 119
Anexo 1: Ejemplo de formato de Plan de Aula 119
Anexo 2: Ejemplos de los cuadernos de los niños (as) del preescolar 120
Anexo 3: Ejemplos del Diario de clase de una de las maestras. 121
Anexo 4: Pantallazo de codificación abierta en Atlas.ti 122

Anexo 5: Esquema de análisis del objetivo del preescolar en el Colegio HM, generado en Atlas.ti. 123

Anexo 6: Esquema de análisis la metodología en el preescolar del Colegio HM, generado en Atlas.ti 124

Introducción

La transmisión del conocimiento ocupa un papel central en los humanos. En este proceso importan los saberes en sí mismos, por un lado, y el método mediante el cual se enseñan, por el otro. La interacción entre esos dos componentes tiene un aspecto teórico y uno práctico. En lo teórico se reflexiona sobre el deber ser de la práctica pedagógica; y en su accionar, en la interacción con el educando, se ponen en marcha los preceptos teóricos antes mencionados.

Este trabajo estudia las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar del colegio Heladia Mejía en el año 2014, tanto sus características como sus formas de construcción. Para tal propósito fue necesario identificar las variaciones que aparecen entre las diferentes maestras y entre los diferentes ejercicios pedagógicos de una misma profesora. De tal manera que se acercara al conocimiento de las tendencias o corrientes pedagógicas existentes en el preescolar del Heladia Mejía y definir si alguna predomina sobre las otras. Uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo una caracterización de este tipo, y que se tuvo en cuenta a lo largo de esta investigación, fue el papel que ocupan los niños en las prácticas pedagógicas. Como las prácticas pedagógicas no se realizan al libre albedrío de las docentes, sino que están inscritas en un marco normativo instituido, se tendrán en cuenta los diferentes lineamientos a los que están circunscritas las maestras y que determinan de alguna manera su ejercicio.

Emprender una tarea de este tipo es relevante en el contexto actual por la poca producción académica sobre las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar en Colombia. Cosa que no es sorprendente si se tiene en cuenta que este nivel educativo no viene a ser reconocido de manera coherente por el Estado sino hasta la última década del siglo XX. El atraso institucional también ha frenado el desarrollo académico sobre el preescolar, cuestión particularmente significativa en lo referente a la práctica pedagógica.

Como punto de partida, se revisaron antecedentes de estudios sobre prácticas pedagógicas. Paso seguido, se rastreó el desarrollo del concepto práctica pedagógica y de nociones emparentadas, como pedagogía y enseñanza. En esta misma dirección, se revisa una clasificación de las prácticas pedagógicas en tendencias o corrientes. También se retoman algunas teorías para abordar el problema de lo instituido. Con este aparato conceptual definido, se pasó a caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestra de preescolar en el colegio Heladia Mejía durante el año 2014. Ese propósito se adelantó teniendo como fundamento epistemológico el paradigma interpretativo y como método de análisis de datos la Teoría Fundamentada.

El paradigma interpretativo hace parte del grupo de teorías que critican la concepción positivista que supone un objeto de estudio totalmente independiente del observador; en contraposición, plantea que la intervención del investigador y la subjetividad de los diferentes actores deforman continuamente el objeto estudiado. Este es un elemento importante porque la investigadora también es maestra del preescolar en el colegio Heladia Mejía. Además, este paradigma permite un análisis flexible y cualitativo, atributos pertinentes para el campo de estudio del que nos ocupamos.

El método de la Teoría Fundamentada permitió analizar diversas fuentes de datos y a partir de allí construir una teoría que dé cuenta de las particularidades del caso que se estudia. Aquí se estudiaron los datos construidos a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes del preescolar, los maestros y los padres, así como desde el análisis de documentos institucionales tales como planes de aula, manual de convivencia, cuadernos y diarios de clase. Para la sistematización y codificación de los datos se usó el programa Atlas.ti 6.2.

Los resultados obtenidos se pueden examinar desde cuatro ejes de la práctica pedagógica, a saber, los objetivos, la metodología implementada en las prácticas, la evaluación y la puesta en escena. Se concluye que en el nivel de preescolar del Colegio Heladia Mejía hay una fuerte inclinación hacia las prácticas pedagógicas tradicionales; derivado del análisis, se generan una serie de recomendaciones que apunten a mejorar tales prácticas.

Planteamiento del problema

Es indudable el papel que la transmisión de conocimientos y saberes ha jugado en la consolidación de las diferentes culturas humanas. Autores como Jaramillo Uribe (2002), Abbagnano & Visalberghi (1992) o Luzuriaga (1977), han señalado la estrecha relación entre cultura y educación, así como su dinámica bidireccional y recíproca. Desde tiempos tempranos de la sociedad surgió la pregunta por el "cómo" se ejecuta ese proceso de transmisión y, más adelante, la que cuestiona la relación entre las características de una sociedad y las particularidades de dicho proceso. La indagación sistemática de tales cuestiones es lo que hoy conocemos como pedagogía. Así pues, podemos adherirnos a la diferenciación de Luzuriaga (1977) cuando afirma que:

> Por educación entendemos, ante todo, la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva […] A la reflexión sistemática sobre la educación llamamos pedagogía. La pedagogía es la ciencia de la educación; por ella adquiere unidad y elevación la acción educativa.

El rastreo de las raíces de las preocupaciones por la práctica y la teoría de la educación conduce, como casi todos los temas, al mito. Se trata, pues, de una preocupación "originaria", como diría el poeta cubano José Lezama Lima. Aunque muy seguramente existen precedentes más antiguos, nos referiremos brevemente al mito de Prometeo. Según cuenta Protágoras en el Diálogo platónico, ante el olvido de su hermano Epimeteo a la hora de repartir los dones y habilidades entre las criaturas recién creadas, Prometeo decidió robar el fuego y la habilidad artesanal para entregárselos al hombre. Gracias a este regalo, el hombre pudo fabricar todo tipo

de objetos: abrigos para protegerse del frío, calzado y armas. Adquirió, también, la capacidad para articular palabras. Pero aun hizo falta que Zeus les entregara, a través de Hermes, el respeto mutuo y la justicia para que se crearan lazos de solidaridad y convivencia. Ya en esta metáfora del primer aprendizaje del hombre se delinea la presencia de dos componentes complementarios: el saber hacer y la reflexión sobre ese saber y ese hacer.

Aunque esta pareja de componentes ha sido tradicionalmente presentada como antagónica y bien diferenciada, dando cabida a dicotomías como teoría/práctica o fondo/forma, campos de estudio como la semiótica han mostrado que ambos componentes son interdependientes y se nutren recíprocamente. Esto se hace aún más evidente en el caso de la educación, pues en ella el saber hacer tiene un doble significado y la reflexión es indispensable para su ejercicio (Restrepo & Campos, 2002). El doble significado del saber-hacer consiste, primero, en el conocimiento sobre una materia, del dominio de lo que se enseña; y, a la vez, en el saber-enseñar.

Los elementos hasta aquí expuestos constituyen el marco amplio que delimita el problema del presente trabajo. Se tiene, pues, como horizonte de sentido, que la educación en general y los diversos actos de enseñanza-aprendizaje particulares, se ubican como una necesidad propia del ser humano. Imprescindibles para su articulación como parte del todo socio-cultural y para el establecimiento de lazos sociales. Se concibe, además, que en el proceso de educación, esa influencia formativa y potencializadora, atraviesa la totalidad de dimensiones de la vida. Es, en consecuencia, una relación entre sujetos, un ejercicio de compartir y significar el mundo. Se perfilan allí dos siluetas: la del maestro, profesor o docente, quien se ha apropiado de un conocimiento y proyecta su enseñanza; y la del alumno, estudiante, aprendiz, que está en proceso de apropiación y resignificación subjetiva de lo enseñado.

Sin embargo, plantear el problema particular que nos ocupa requiere una especificidad para atender al estado actual del desarrollo histórico de la cultura. Se trata de no perder de vista el establecimiento normativo del ejercicio educativo en un entorno institucional; es decir, es preciso tener en cuenta el posicionamiento histórico de la escuela como lugar destinado a la educación. Esta especificidad, es importante decirlo, no invalida la existencia de otros lugares donde ocurren procesos de enseñanza-aprendizaje. Empero, ha sido alrededor de esa institucionalización que se

ha viabilizado la reflexión-acción sistemática y se ha construido un campo interdisciplinar que se pregunta por las maneras de llevar a cabo la tarea educativa. Es en el seno del proceso de exigibilidad y obligatoriedad de la incorporación de los sujetos a la institución educativa, donde se concreta el interés reflexivo por el hacer y se gesta su significación como práctica pedagógica. Es aquí donde se solidifican, aunque de manera cambiante, las siluetas referidas, y tiene cabida una definición de roles para cada una.

A pesar de esta valía, hay que reconocer que el encuadre en la institución pone en funcionamiento un sistema de tensiones entre aquello que se prescribe desde la posición de poder, lo instituido; y aquello que emerge en el hacer cotidiano, base de la reflexión pedagógica. Es, en síntesis, una de las caras ásperas del problema: cómo negocian los maestros, dentro del ámbito institucional, las acciones de su labor.

Si bien es cierto que todo lo anterior expresa un nivel de abstracción, formalización y generalización de la educación y sus elementos, es importante aclarar que la observación y análisis del tema solo es posible allí donde ocurre el proceso educativo; esto es, la aproximación problematizadora cobra relevancia en tanto se sumerja en la realización específica, en las formas de hacer particulares. En coherencia, antes de enunciar esquemáticamente los componentes de nuestro problema, detengámonos en algunas características contextuales del Colegio Heladia Mejía, Institución Educativa Distrital[1].

El colegio Heladia Mejía IED se encuentra ubicado en la localidad de Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá. A ésta, por motivos del trabajo de los padres o por cercanía, llegan niños y niñas de diferentes niveles socioeconómicos y de varias localidades, principalmente de Chapinero, Suba, la Calera y Santa fe (identificada como un sector con altos niveles de vulnerabilidad, pues alberga dinámicas de prostitución y expendio de drogas).

Al colegio, por razones relacionadas con el buen nivel educativo, según refieren algunos padres de familia, llegan a matricularse muchos de los niños y niñas de las localidades mencionadas, lo cual ha configurado una amplia diversidad, tanto de estilos de vida, de

[1] En adelante, Colegio HM.

configuración familiar, de antecedentes escolares, de intereses y expectativas. Es de resaltar que ni los padres de familia ni los docentes viven esta diversidad, o ven las relaciones entre los niños y niñas, de forma problemática. Para los docentes es claro que cada uno de los niños y niñas tienen igualdad en derechos sin discriminación alguna.

Una de las acciones que ha adelantado el colegio desde el área de democracia es el desarrollo de conversatorios, en los cuales participan niños y niñas desde preescolar hasta grado quinto. Allí se elaboran las diferentes normas a tener en cuenta en la jornada escolar. Cada vez que se detecta una problemática que afecta a toda la comunidad educativa, las maestras organizan un conversatorio, permitiendo solucionar conflictos, generar respeto y tolerancia entre los estudiantes, y reconocer otras culturas (como los wayu y a la comunidad indígena del Perú, que hacen parte de la comunidad educativa). Otro aspecto relevante frente a la diversidad escolar se refiere a la acogida por parte de la institución, en 2014, a niños y niñas de la Casa de la Mujer y el niño, cuya vinculación se dio a partir de la gestión de las maestras y de las claridades frente a la obligación de aportar a la restauración de sus derechos.

Esta heterogeneidad y diversidad de estudiantes contrasta con las limitaciones de la planta física de la institución, ya que esta ha sido catalogada como patrimonio cultural y esto ha impedido que sea intervenida para realizar mejoras. Esta institución está distribuida en dos pisos y no cuenta con espacios de recreación, pues el patio siempre es utilizado por la profesora de educación física para realizar su clase. Por esta razón las actividades escolares se realizan en su totalidad en el aula, lo cual, en general, conlleva a prácticas de los maestros centradas en el uso del cuaderno de los niños, con metodologías pasivas y el uso precario de recursos didácticos.

En el nivel de preescolar, en el cual se desarrolló la presente investigación, el Colegio HM cuenta con el grado “transición”, reglamentado por la Ley general de educación (Ley 115, 1994, Art. 11, Num. a y Arts15-18). De ese grado existieron, en 2014, cuatro grupos, dos en la jornada de la mañana y dos en la de la tarde. Principalmente respecto a las necesidades de estos, la discusión en relación con los espacios físicos ha sido una constante: los salones de estos dos grupos son tan pequeños, que las mesas hexagonales no se pueden cambiar de lugar, las actividades siempre deben realizarse dentro del salón, y el material didáctico típico en el

preescolar (rompecabezas, loterías, ensartados, bloques lógicos, juegos de texturas, etc.), sólo se puede utilizar en las mesas.

Otro factor del contexto del Colegio HM que resulta importante, tiene que ver con las personas que ejercen la práctica, pues la multiplicidad de experiencias y la variedad de formación hacen que las miradas a los materiales, a los espacios, a los sentidos del preescolar tomen diferentes rumbos y desencadenen diferentes prácticas con los niños y niñas. Algunas preguntas que han rondaron a la investigadora del presente estudio y que la han llevado a construir como objeto de estudio las prácticas de las maestra del preescolar son: ¿Qué uso le dan las maestras a los materiales didácticos del preescolar? ¿Qué relaciones establecen con el espacio físico? ¿Qué comprensiones tienen sobre la heterogeneidad de estudiantes y las relaciones con sus prácticas?

Una consecuencia problemática en relación a ello son las diferencias en los ritmos del proceso enseñanza-aprendizaje de los distintos grupos del preescolar. Si bien se intentan respetar dichos ritmos, las prácticas de las maestras conllevan a diferencias significativas en los alcances y logros de los niños al culminar el preescolar. En respuesta, las maestras de primaria han entrado en la lógica de seleccionar a los niños que quieren en sus cursos dependiendo de la maestra con la que han cursado el preescolar; es decir, seleccionan los niños y niñas no por sus capacidades y aprendizajes, sino por haber seguido su proceso con una u otra maestra. Ello, claro, vulnera el principio de igualdad de oportunidades.

Por último, surgidos en relación con las prácticas de los maestros, se pueden formular otros interrogantes como; ¿cuáles son las apropiaciones de las políticas públicas para las infancias?, ¿Cómo contribuyen las maestras de preescolar en la creación y desarrollo de un plan de estudio para la primera infancia desde la concepción de heterogeneidad y diversidad? Además, desde los acercamientos teóricos a las prácticas pedagógicas, surgen preguntas como, ¿las prácticas pedagógicas son propias de cada maestro? ¿Las limitaciones por los diferentes entornos escolares hacen que las prácticas pedagógicas de los maestros también sean restringidas? ¿Cada maestro realiza su práctica pedagógica desde la imposición o limitación por desarrollar un currículo sin tener en cuenta a los estudiantes a su cargo? ¿Los maestros del colegio Heladia Mejía ejercen su

práctica pedagógica desde sus principios o qué tipo de práctica pedagógica es implementada en su aula de clase?

A partir de los marcos problemáticos planteados frente a la educación y a su localización contextual, a continuación aparecen las formulaciones concretas que se planteó la presente investigación:

Objeto de estudio.

Las prácticas pedagógicas de los maestros del preescolar del Colegio HM

Pregunta problema.

¿Cómo se construyeron y qué caracterizó las prácticas pedagógicas de los maestros del preescolar del Colegio HM durante el año 2014?

Sub preguntas de investigación.

¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre las prácticas del preescolar del Colegio HM?

¿Cuál es el lugar de los niños y niñas en las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio HM?

¿Cuál es la propuesta institucional del Colegio HM frente a las prácticas pedagógicas (prácticas pedagógicas instituidas) en el preescolar y su relación con la política pública?

¿Existe una tendencia unificada de práctica pedagógica por parte de los maestros del preescolar del Colegio HM?

Objetivos.

General

Caracterizar la dinámica de construcción y las formas de ejecución de las prácticas pedagógicas de los maestros del preescolar del Colegio HM durante el año 2014.

Específicos

- Identificar las variaciones en las prácticas pedagógicas de las maestras del Colegio HM.
- Reconocer el lugar que ocupan los niños y niñas de preescolar en las prácticas pedagógicas utilizadas por las maestras.
- Comprender las formas de interrelación entre la normatividad establecida para el preescolar y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros en el aula.
- Determinar la tendencia predominante en las prácticas pedagógicas de las maestras del preescolar del Colegio Heladia Mejía.

Justificación

El solo cuestionamiento frente a la educación, campo vital dentro del espacio social (Bourdieu, Capital cultural, escuela y espacio social, 2008), podría configurar una razón de peso para el desarrollo de esta investigación. Sin embargo, expondremos dos que la anclen firmemente en su contexto de desarrollo. La primera concierne al proceso sufrido por el nivel preescolar en el establecimiento y formalización de la educación obligatoria en el país; mientras que la segunda atiende a los vacíos académicos, probablemente derivados de lo anterior.

Como ha señalado Cerda (2003), el enfoque prevaleciente en Colombia frente a la educación de la primera infancia hasta las últimas tres décadas del siglo XX fue el asistencialista. Antes de eso, se pueden resaltar algunos hitos importantes como: la propuesta de creación de salas de asilo para niños desde mediados del siglo XIX (1844, en el gobierno de Pedro Alcántara de Herrán); la creación, en 1914, de la Casa de los Niños en el Gimnasio Moderno de Bogotá; la caracterización de la educación infantil a través del decreto 2101 de 1939; y la promulgación de la resolución 1343 de 1962, donde se reglamentó el funcionamiento de los establecimientos de educación preescolar existentes. Pero no es sino hasta la entrada en funcionamiento de la constitución de 1991 que el ente gubernamental incluyó de manera consistente la educación preescolar dentro del sistema de educación pública. Específicamente, es la Ley 115 de 1994, en los artículos comprendidos entre el 15 y el 18, la que establece las bases legales de dicha inclusión. Así, pues, la historia formal del preescolar es relativamente corta y no supera las tres décadas.

Aunque importante, esta normativización no ha logrado solidificar la funcionalización real del nivel preescolar. Según los datos presentados por Martha Delgado (2014, pág. 10), la tasa de cobertura neta del nivel preescolar en 2012 fue, apenas, del 63,39%. En ese sentido, el único nivel exigible continúa siendo el de transición ya que no se ha superado el nivel de cobertura del 80% para hacer exigible el nivel de jardín (Ley 115, 1994, Art. 18). Así mismo, en cuanto al

análisis de calidad, se encuentra la necesidad de capacitar y evaluar consistentemente a los maestros, pues existen carencias en ese sentido.

A pesar de ser innegable el peso de las condiciones socio-económicas y culturales del país en los bajos índices de cobertura y calidad educativas, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas puede ayudar a encontrar nuevas relaciones de categorías que apunten hacia una contribución en la solución de dichos problemas desde la práctica cotidiana de los docentes. Adicionalmente, la relativa juventud de la educación preescolar formal y exigible, hace necesario el cuestionamiento sobre los caminos que esta va tomando para orientar su rumbo.

En lo referente al trabajo académico frente al tema, se encuentra que son escasas las investigaciones en nuestro país sobre las prácticas pedagógicas de los maestros del preescolar. Es pues, apremiante el estudio de casos que ayuden a identificar fortalezas y vacíos, oportunidades y riesgos. Ello implica entender la investigación en el campo como la ocasión propicia para reinterpretar la realidad del entorno educativo y explorar su potencialidad transformadora. Recordemos lo dicho en el planteamiento del problema sobre la fuerte y reciproca ligadura entre cultura y educación en el espacio social. El tema escogido para este trabajo, en ese sentido, apunta a re-valorar la práctica cotidiana de los docentes implicados y su experiencia, así como su papel en los primeros pasos del aprendizaje, la socialización y la formación en ciudadanía. Resalta, pues, su importancia como un aporte a la reflexión sobre la práctica, tanto de la investigadora, como de aquellos docentes que se aproximen a este trabajo.

Contexto referencial

Referentes investigativos.

Después de realizar una búsqueda en bases de datos y repositorios institucionales sobre las prácticas pedagógicas en el preescolar, se encuentra una escaza producción al respecto. Existen, en cambio, en una búsqueda abierta en la red, varios trabajos de recolección de datos, ejercicios de "diarios de clase" y exposiciones de experiencias. El tema específico de las prácticas pedagógicas en el preescolar tiene un tratamiento superficial. Por este motivo, y dada su consistencia conceptual y metodológica, en el presente apartado se revisan dos antecedentes, aunque se refieran a niveles educativos distintos del que nos ocupa.

El primer antecedente que abordaremos es el trabajo titulado *La docencia como práctica*, publicado por la Facultad de educación de la Universidad Javeriana y realizado por Mariluz Restrepo Restrepo y Rafael Campo Vásquez. Los autores de este trabajo ubican como objeto principal de estudio las Prácticas docentes en el entorno universitario. La investigación estuvo estructurada metodológicamente como un estudio de caso donde se indagó a los estudiantes que estaban a punto de graduarse a finales de 1996, en todas las carreras existentes en la Universidad Javeriana, sobre cuál docente considera mejor de la carrera junto con las razones para tal juicio. Posteriormente se realizó una entrevista abierta a los profesores catalogados como los mejores en cada carrera para abarcar los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta investigación fue re-describir las prácticas docentes e identificar las condiciones de excelencia de las mismas, reconocidas por los alumnos. De manera que se re-descubrieran sentidos posibles mediante las prácticas concretas de maestros universitarios. Como resultado los investigadores generaron un modelo para contribuir en la comprensión del modo particular de hacer de los maestros, "que si bien tiene un referente más específico en la

educación superior, por ser un modelo categorial genérico puede ser utilizado en relación con prácticas docentes en cualquiera de los niveles de la educación" (Restrepo & Campo, 2002, pág. 122)

Antes de adentrarnos en la exposición detallada del trabajo, es importante señalar que la categoría central del estudio, las "prácticas docentes", no se corresponde enteramente con la categoría que rige el presente estudio: las "prácticas pedagógicas". Desde la exposición de los autores, como se verá, se entiende la docencia como un campo más amplio que el pedagógico; y se ubica este último como parte constitutiva del primero (Restrepo & Campo, 2002, págs. 69-70).

La investigación de Restrepo & Campo se organiza en tres grandes partes. La primera, llamada "El concepto. Práctica docente", constituye la exploración conceptual frente al objeto de estudio y se caracteriza por ser una aproximación principalmente filológica. La segunda se denomina "Un estilo. Excelencia en la docencia universitaria", y abarca la presentación de resultados y análisis de la experiencia investigativa. La última parte consiste en "Un modelo para el reconocimiento de prácticas docentes", que se deriva del proceso investigativo seguido hasta allí.

Como se anotó, inicialmente el trabajo se empeña en ahondar y esclarecer un concepto de "práctica docente" partiendo del análisis de cada uno de los términos que componen la expresión. En palabras de los autores, se trata de "inscribir la práctica como un modo particular de la acción que configura el modo de ser humanos y por ende el ser del maestro; y [de] resemantizar el término 'docencia' a partir de su origen en aras de darle la densidad que nos permita ahondar en su comprensión para desde ahí reconocer la docencia como una práctica y las implicaciones que de allí se desprenden en el contexto de la formación humana" (Restrepo & Campos, 2002, pág. 10)

Luego de revisar la etimología y las diferentes acepciones que el término "práctica" encierra, definen dos líneas explicativas. La primera que entiende la práctica como "uso continuado, costumbre", donde recurren a las nociones de 'Habito' de Pierce y de 'Habitus' de Bourdieu. Vale detenerse en las tres conclusiones frente a esta acepción: 1) el carácter continuo y repetido.

2) “paradójicamente, la práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones humanas”; es decir, las prácticas (en plural) en su diversidad, generan hábitos que, a su vez, las modelan. 3) la necesidad de diferenciación entre la “práctica” como hacer cotidiano en conjunto y las “prácticas, “referidas precisamente a las múltiples maneras de hacer en la cotidianidad” (Restrepo & Campos, 2002, págs. 28-29)

La segunda línea, asume la acepción de “modo de hacer”; en este sentido “podemos reconocerla [a la práctica] como lo que da forma a la acción; es decir, la práctica referida a los rasgos estructurales, a los principios de organización de la acción que al ser percibidos les confieren sentido” (Restrepo & Campos, 2002, pág. 33). A través de la proposición de una red conceptual que explica la relación entre Modo como Forma y formas como diversidad de la Forma, se incorpora la noción de Estilo como “la impronta que dejan los diversos modos de hacer” (Restrepo & Campos, 2002, pág. 36). En ese sentido, dicen los autores, “podemos entender el estilo como la MARCA CARÁCTERÍSTICA dada por una determinada manera de hacer –práctica- que por consiguiente configura un particular modo de ser, una identidad que, a su vez, se despliega en los modos del hacer y allí es reconocido por otros” (Ídem).

Luego se centran en la revisión del término “docencia”, rastreando sus raíces etimológicas del sánscrito y el griego. A partir de la revisión de las implicaciones de dichas raíces, los autores formulan la siguiente definición: “la docencia es la acción de enseñar; de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda”[2] (Restrepo & Campos, 2002, pág. 48)

Para conjugar los análisis textuales de las palabras constitutivas de la expresión “práctica docente, los autores toman dos vías. En primera instancia, se enfocan en analizar la “práctica especificada como docente”; es decir, a caracterizar la práctica que ejerce el docente en el cumplimiento de su propósito formativo. Allí señalan tres núcleos “en donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia” (Restrepo & Campos, 2002, pág. 49): curricularizar; mostrar mostrándose y procesos de interrelación. El primer término, encuadrado en el contexto de la formación, es donde se “concreta la función orientadora de la educación”,

[2] Nota de la investigadora: En mayúscula sostenida en el original.

cuya realización consiste en "dar valor formativo a cualquier actividad que se realice" (pág. 52). El concepto de curricularización aquí no se relaciona con la prescripción fija de contenidos, sino que se remite al sentido de camino por recorrer, que se construye y re-construye en su recorrido.

El núcleo referido a "mostrar mostrando-se" parte de la premisa de que "quien enseña es quien inicia procesos, muestra mundos y abre horizontes" (Ídem, pág. 55). De allí que los autores afirmen que, en la práctica docente, "MOSTRAR [significa], poner ante los ojos, indicar, posibilitando al otro aprender. El maestro […] cuando en-seña, muestra y se muestra; se expone, se hace testimonio vivo de lo que quiere mostrar; y a su vez, permite al otro ser lo que es, preocupándose por él, impulsándolo y exigiéndole dar lo mejor de sí" (Ídem, pág. 56).

Finalmente, el núcleo referido a la "interrelación maestro-alumno", asume el carácter interactivo de la práctica pedagógica. Los autores señalan cuatro aspectos distintivos de dicha interacción entre maestro y alumno, a saber: 1) que es una relación inevitablemente desigual; 2) que pretende necesariamente superarse, es decir, que el objetivo de la relación es que el alumno deje de serlo; 3) la interrelación implica una permanente confrontación en tanto el error es parte intrínseca del mismo; y, 4) que sus resultados son intencionalmente indeterminados, ya que está en su naturaleza la apertura a la variedad de procesos que implica el desarrollo humano. Así, la interrelación tiene un asidero tangible en la cotidianidad presente, pero proyecta su hacer hacia un futuro indeterminado.

Luego de esta re-construcción de la "práctica especificada como docente", los autores se centran en "desentrañar lo que implica designar la DOCENCIA como PRÁCTICA" (Restrepo & Campos, 2002, pág. 63); es decir, llegan, conceptualmente, al punto focal prometido en el título del trabajo. Aquí identifican sus rasgos determinantes, señalando que hay dos principales: el ejercicio continuo (práctica como "habito" o "habitus"), y la forma de la acción docente. En estos dos rasgos se compendian el proceso del ejercicio continuo y habitual, las especificidades del saber-hacer, el acoplamiento recíproco entre la Forma y las formas de hacer, y la reflexión sobre todo lo anterior. En el análisis de la docencia como práctica, los autores resaltan su carácter cultural; tanto en su dimensión de hábitus, como en su localización histórica y en su contenido simbólico.

Ese carácter simbólico e histórico-cultural le exige un carácter cambiante y reflexivo, un amoldarse y configurarse con acuerdo las entidades en las que se inscribe. De donde se desprende que la reflexión tiene carácter imperativo en la práctica; es decir, la práctica implica un continuo auto-reconocimiento. Pero además, sopesando los antecedentes disciplinares, se desprende que la reflexión sistemática "permite formalizaciones que dan cuenta de la acción, explicándola y posibilitando generalizaciones que pueden conducir a una mayor comprensión de situaciones particulares" (Restrepo & Campos, 2002, pág. 69).

Se definen, en coherencia con lo anterior, tres campos de inserción de la "reflexión sistemática": el de la teoría educativa, el de la pedagogía y el de la didáctica. En palabras de los autores, "mientras que la teoría educativa es siempre contexto, marco de referencia en el cual se inscriben maneras propias de enseñar-aprender, la pedagogía se refiere a los caminos que las posibilitan y que se concretan en las prácticas docentes siempre plurales y siempre cambiantes en las cuales se realiza el hacer educativo" (Ídem, pág. 70). De acuerdo a ello, la pedagogía pierde el carácter prescriptivo y se constituye como una mirada sobre las maneras particulares del hacer, del acompañamiento en el camino del aprendizaje. La didáctica, por su parte, "se refiere a las diversas formas del hacer educativo, a los múltiples procedimientos que se reconocen en las prácticas docentes" (Ídem, pág. 71).

En el siguiente apartado, titulado "Un estilo, Excelencia en la docencia universitaria", se presentan el análisis de los resultados a partir de la exposición de las categorías que emergieron en la indagación. El primer apartado se dedica a ubicar aspectos contextuales y categoriales: las nociones sobre excelencia y calidad, así como las particularidades del entorno universitario. En un segundo apartado llamado "El estudio en la Universidad Javeriana", los autores indican los senderos metodológicos que siguieron, justifican la selección de los instrumentos de recolección de información y explican la validez del proceso.

Posteriormente se presenta el análisis propiamente dicho. En él, Restrepo & Campo señalan tres ámbitos del hacer docente que aparecieron entre las razones expresadas por los estudiantes para calificar como excelentes las prácticas de algunos maestros: prepararse-preparar; mostrar-

mostrarse; e interactuar. Se puede señalar que estos ámbitos tienen su paralelo con la curricularización, el mostrar-mostrandose y la interrelación maestro-alumno, que fueron explicadas en la primera parte. Sin embargo, el análisis de las respuestas lleva a los autores a afirmar que "la forma de ser maestro está en relación con su condición humana; es decir, la manera como el profesor se comprende y se manifiesta como ser humano" (Restrepo & Campos, 2002, pág. 114). De allí que especifiquen dos formas de ser fundamentales en el docente de educación superior: la integridad personal, por una parte; y su profesionalismo y carácter investigativo, por otra. Así pues, se completa la caracterización de un docente de excelencia práctica.

Pero los alcances del trabajo no se quedan en el análisis de los datos recogidos para el planteamiento de un estilo caracterizado por la excelencia. La parte final corresponde a la propuesta de un modelo de análisis basado en el estilo estudiado. El primer apartado busca explicar la concepción de modelo que tienen los autores. En primera instancia se plantea que el modelo propuesto corresponde a la interrelación mutua entre los tres ámbitos categorizados en la segunda parte: preparar, mostrar e interactuar. En este caso se compendia en "preparar" el doble sentido de la expresión: prepararse como maestro tanto en los conocimientos específicos de su disciplina como en la reflexión frente a la práctica docente; y preparar cada una de las acciones concretas, las clases y actividades. El ámbito de mostrar, por su parte, también encierra una dualidad: mostrar en el sentido de enseñar, de poner en signos su saber para señalar horizontes de posibilidad a los estudiantes; y a la vez, el hecho de mostrar-se en su ser-hacer docente. Finalmente, el ámbito llamado "interactuar", se refiere a las practicas dirigidas específicamente a establecer una relación con el alumno. El modelo se esquematiza en un diagrama de conjuntos donde a cada ámbito le corresponde una circunferencia y es en su intersección donde tienen cabida las prácticas docentes (Ver figura 1).

Además de esta triada de ámbitos, los autores señalan la existencia de dos triadas más. La primera corresponde a las características de quien practica la docencia, y está conformada por: Posición, Composición y Disposición. La primera corresponde con la manera particular de ver el mundo del maestro con relación a lo enseñado, es su toma de partido, su punto de vista, y pone en juego la dimensión ética del docente. La segunda, la "Composición", hace referencia al arte

de agrupar sus conocimientos, a la forma de disponer las actividades y conocimientos de su clase, con el fin de llegar a sus discípulos. La "Disposición", por su parte, abarca las nociones de Actitud, como un 'estar dispuesto a"; y a la vez la de Aptitud, en el sentido de tener condiciones que facilitan un fin.

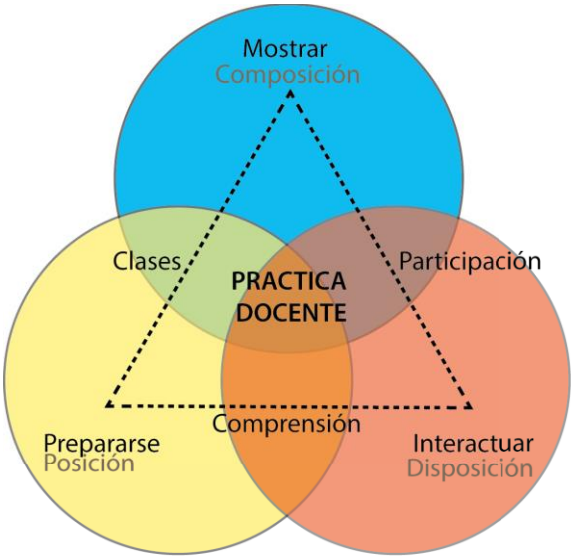


Figura 1. Esquema triadico del Modelo: ámbitos y características.
Tomado de: Restrepo & Campo, 135

Adicionalmente, surge la triada de "campos" donde se conectan los diferentes ámbitos: la clase, entendida como la puesta en escena donde se pone en juego la preparación del maestro y su capacidad para mostrarla; la participación, que resulta de poner lo enseñado en interacción con el estudiante; y la comprensión, que nace en la intersección entre la preparación y la interacción, representando el campo de apropiación y re-semantización personal que logra el estudiante gracias a la práctica pedagógica.

Finalmente, para hacer "operativo" el modelo planteado, los autores presentan una serie de categorías asociadas a cada ámbito. Esas categorías, aseguran, "no cualifican casos particulares, son más bien […], estructuras formales que como referentes permiten reconocer, analizar y conceptualizar cualidades y condicionantes de prácticas docentes específicas" (Restrepo & Campos, 2002, pág. 137)

La segunda investigación revisada como antecedente fue la tesis doctoral de Desiderio de Paz Abril en la Universidad Autónoma de Barcelona, titulada *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*, publicada en 2004. Mediante un estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar, el investigador toma como base tres perspectivas sobre las prácticas escolares, las cuales ve como tres maneras diferentes de concebir la educación, el currículo y la actividad de maestros y alumnos:

1. La perspectiva técnica: Se basa en el planteamiento técnico de la enseñanza contemplada desde el currículo, la práctica educativa es una acción guiada por un modelo práctico, este modelo incorpora el tipo de razonamiento técnico: el de medios y fines o racionamiento instrumental. El valor de la práctica se vincula con el grado de correspondencia entre objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos. Según Giroux citado por De Paz (2004) "este tipo de práctica tecnocrática pone todo el énfasis en la instrucción, en los materiales curriculares y en las necesidades y capacidades cognitivas"(pág. 46). Para De Paz esto se traduce en el aula en la puesta en práctica de tareas técnicas, como lo son enseñar a los estudiantes a leer, a escribir y a comprender el marco conceptual de un determinado curso. Por su parte es el maestro quien posee el conocimiento y es el técnico ejecutor de los materiales curriculares, el sistema de evaluación pone el énfasis en alcanzar estados de conocimiento más que maneras de conocer.

2. La perspectiva práctica: concebir la educación escolar como una actividad práctica es aprehenderla como una forma de actividad abierta, reflexiva, indeterminada compleja de acción humana que no puede reguirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas. La práctica comienza desde las dificultades y problemas identificados en lo que sucede. En la perspectiva práctico-significativa, Dewey y Peters citados por De Paz (2004) resaltan la idea que las experiencias que son educativas son valiosas en sí mismas, y no como medios para lograr los objetivos establecidos externamente y sin relación con el proceso. Es así que desde la actividad escolar práctica en el aula tiene que ver con situaciones o un tipo de acciones individuales y únicas, vivas e indeterminadas. Complejas y reflexivas, conflictivas y cargadas de oposiciones de valor, no reducibles a principios teóricos o reglas técnicas y recetas preestablecidas. Concibiendo en el aula un espacio donde se construyen y reconstruyen significados partiendo de los

significados que alumnos/as y maestros/as aportan al proceso como consecuencia de sus vivencias, de sus sentimientos, de sus creaciones, y producto de los intercambios y negociaciones que tiene lugar en el aula (De Paz, 2004: 59) entonces podemos decir que el aprendizaje en el aula es también una experiencia ética y social que tiene lugar en el pequeño mundo social que se ve en el aula. En esta perspectiva práctica el maestro no considera la educación como un oficio que hace objetos con una técnica concreta, más bien se enfoca como una práctica que ha de decidir sobre alternativas y valores en competencia.

3. La perspectiva critico-dialógica: Este enfoque va más allá de la deliberación práctica, su base es el dialogo mutuo para poder descubrir en común distorsiones objetivas y subjetivas y así poder construir en común discursos y realidades potentes y verdaderas. Se destaca en este enfoque critico-dialógica en la educación escolar un proceso, una acción dialógica en torno a una realidad concreta. De Paz (2004). Tiene en cuenta a Carr y Kemis en su intento de delimitar una perspectiva crítica que apunte a un proceso educativo que comprometa a todos los implicados en la escuela, en un análisis crítico de los problemas educativos cotidianos, cuyo método ha de ser el dialogo, y la meta el auto conocimiento ilustrado o comprensión conseguida en un proceso de indagación cooperativa, que ha de concretarse a través de procesos de investigación-acción críticos. Por otra parte cita a Freire y su perspectiva crítico –dialógica la mirada de dicho autor es hacer ver un camino en la educación como acción social, como una forma de política cultural sustentada en una relación permanente dialógica superando la contradicción educador-educandos. “el educando no es el sujeto de un saber que impone al educando objeto” (De Paz. 2004: 74) En este caso el educador tiene un pensamiento de autonomía cuando provoca el pensar en el educando en y por la educación en torno de una realidad, es así que para Freire la acción educativa debe comprenderse desde la lectura crítica del mundo, fijada en situaciones concretas, a través de situaciones educativas dialógicas. A través de la práctica dialógica maestros y alumnos son actores reflexivos, indagadores, colaborativos llegando a producir un clima dialógico que impregna a toda la comunidad educativa

Los interrogantes planteados por el investigador se centraron en: la concepción de la diversidad de prácticas y los contextos en los que se producen, las tareas, formas de comunicación, estrategias utilizadas por los maestro y alumnos, los tipos de aprendizaje que se promueven, la participación y la organización que se evidencia en el contexto escolar, entre

otras. De estos interrogantes, el investigador plantea tres hipótesis: La primera estaba enfocada en las experiencias escolares que viven alumnos y maestros (y en algunos momentos también padres de familia) desde los diferentes lugares y momentos técnicos, prácticos y críticos. Como una segunda, los diferentes tipos de prácticas comportan concepciones diferentes del conocimiento, del trabajo de los maestros, de la actividad de los alumnos, y el tipo de relaciones que promueve, y finalmente las practicas práctico- significativa, y en mayor medida las prácticas critico- dialógicas se relacionan con una concepción del aula y de la escuela como comunidad educativa.

El autor como resultados desde las tres perspectivas planteadas encontró que:

La perspectiva técnica-objetiva: tienen el compromiso con una visión muy determinada del conocimiento desde la colección de saberes, hechos dados, proposiciones sobre el mundo, principios y reglas de acción que hay que aprender, el conocimiento lo tienen los maestros, los textos y las TIC, de igual manera estas actividades se encuentran en la lógica curricular fija y cerrada que caracteriza la escuela con una secuencia exhaustiva y fragmentada en el desarrollo de actividades estándar. El maestro desde este enfoque debe diseñar un conjunto de secuencias, de medios o técnicas que conduzcan a los alumnos hacia unos resultados de aprendizaje previstos, concibiendo así el conocimiento del maestro como un conjunto de técnicas para la producción de aprendizaje. Por otra parte la actividad técnico- instrumental es adecuada en contextos en los que el conocimiento se puede tratar como objetivo y dado de manera útil.

La práctica técnica tiene que ver con el tipo de práctica pedagógica la cual se hace hegemónica como lo es el currículo que limita la cognición y el conocimiento y a través de este se ve como los niños son socializados en principios asignados y en operaciones y derivaciones rutinarias, los alumnos son receptores de los recursos culturales y de la socialización. Finalmente se identifica una pedagogía de transmisión receptiva, individualista, preocupa por un tipo restringido de eficacia, coherente con una concepción de la sociedad con ausencia del sentido colectivo y básicamente formada por consumidores.

En las prácticas escolares practico-significativas, según De Paz (2004), el investigador reconoce que las experiencias prácticas tienen en cuenta las experiencias de los niños y niñas y la atribución de significado, por su parte la actividad practico significativa permite una relación semántica entre los contenidos académicos y los experienciales, ha posibilitado la construcción de un intercambio de entendimientos entre maestros y niños, es así que no solo hay objetivos de enseñanza sino también hay intereses, motivación y realidades concretas, justo aquí aparecen los esquemas interpretativos de maestros y alumnos, la comunicación en el aula es abierta y esto sirve para construir significados, se tiene en cuenta el trabajo en grupo y la ayuda mutua. El maestro considera al alumno como aportador de significado, también pasa de la ejercitación repetitiva a los métodos reflexivos y de razonamiento, el maestro es guía y conductor del proceso basado en el currículo en una práctica que construye y se reconstruye lejos del sometimiento, ¿Cómo se evalúa? Esta debe ser con la consideración del alumno como agente reflexivo, que ha de pensar y tomar decisiones en escenarios abiertos e indeterminados, en una sociedad cambiante y compleja.

El autor, en relación con las prácticas escolares crítico dialógicas, afirma que el maestro crítico esta inmerso en un proceso de reflexión cooperativa, de experimentacion y de indagacion, que aprende en el mismo proceso de enseñar, y que promueve el dialogo y la participacion colaborativa como único medio para producir transformaciones, es un elemento de la comunidad que trabaja en colaboracion, es capas de adoptar una perpectiva de proyecto, desde la cual se problematiza un dominio concreto del currículo, y en la que un grupo de maestros y maestras creen la oportunidad de implicar activamente a los estudiantes a aprender desde sus experiencias y sean ellos quienes planifiquen su aprendizaje. En la evaluacion el maestro crítico tiene en cuenta al alumno tal y como es y sus propias tentativas de comprender el mundo, interesa evaluar todo el proceso, la calidad de las tareas en las que el niño ha estado inmerso, si domina el tema pero tambien si llega a confiar en si mismo, si trabajan bien unos con otros, las oportunidas que tuvieron los alumnos para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento y la calidad de las interacciones. Por su parte los alumnos desarrollan la potencia de la comprención, sin aislarse de sus compañeros, lo hacen a traves del dialogo y la cominicacion de ideas y argumentos.

El autor concluye que prácticas esolares crítico dialógicas es la primicia de la amalgama entre valores individuales y voluntarios, la primicia del dialogo y la participacion, fundamentales en una sociedad cada vez mas interdependiente, que necesita de ciudadanos participativos y solidarios. Se trata de valores que ayudan a fraguar identidades abiertas, dialogantes, sensibles a las diferencias, comprometida con los valores democráticos, comunales y globales.

Como conclusiones, a partir de algunas hipotesis inicialmente planteadas, el autor afirma que estos tipos de prácticas pueden darse separadas, pero también mezcladas e incompletas y en este sentido se puede hablar de prácticas como de momentos, de igual manera las vivencias y experiencias que tienen lugar en la escuela no son uniformes ni constantes, desde el punto de vista del maestro , los maestros no tienen un único estilo de esseñanza y utilizan diversos formatos instruccionales, pero desde los alumnos la percepcion es diferente, pues distintas disposiciones instruccionales provocan diferentes respuestas y participacion de los alumnos.

Para el investigador los diferentes tipos de prácticas responden a: "intereses" diferentes, hay que reconocer la importancia de adecuar la estructura discursiva y de actividad a los propósitos educativos, entonces también hay que estar alerta, como ha sugerido la investigación educativa , a que no se produzca una descordinación entre la forma de enseñar las cosas (la forma pedagógica) y la forma y el contenido de lo que se espera que los alumnos aprendan (el mensaje). Teniendo en cuenta que, si bien es cierto, que no todos los contenidos pueden estar enseñados de la misma manera, pero que la enseñanza de cualquier contenido puede dificultarse si en lugar de enseñar razonando se persiguen únicamente resultados concretos. Se trata, pues, de concebir la pedagogía como un "acto de producción"(De Paz Desiderio, 2004,pág,260).

Referentes conceptuales.

El concepto "práctica pedagógica" no se puede abordar de manera aislada. Es necesario hacerlo de manera conjunta con los conceptos "enseñanza", "educación" y "pedagogía", para así ver las diferencias, relaciones y causalidades existentes entre ellos. De tal manera que en este apartado no solo se indagará por el concepto de "practica pedagógica", sino que se construirá con

referencia a los otros conceptos antes mencionados. Es importante no confundir pedagogía con enseñanza o educación. Tampoco con práctica pedagógica (Zuluaga, 1999). Aquí se aclararán su diferencias a medida que se define cada concepto, sin que esto impida que se vislumbren sus vínculos. Al contrario, el análisis de las relaciones de los conceptos entre ellos y de la evolución que han presentado, es lo que permitirá diferenciar las peculiaridades de cada uno y trazar los límites que tienen con los otros.

También es importante advertir que el estudio de estos conceptos se debe hacer con una perspectiva histórica. Tal como lo reconoce Zuluaga (1999), el estudio de la "pedagogía" y de la "práctica pedagógica" en sí mismas, como elementos estáticos, no permite observar los diferentes fenómenos, procesos y relaciones de tales conceptos en toda su complejidad. Así que estamos de acuerdo con que "sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber" (Zuluaga, 1999, pág. 16)

De tal manera que la elaboración de una noción de "practica pedagógica" requiere, por un lado, la reconstrucción simultanea de los conceptos "educación" y "pedagogía", estableciendo relaciones y marcando las diferencias entre ellos; y por el otro lado, un enfoque histórico que recoja la complejidad y la evolución de tales conceptos. Estas dos premisas serán las que conduzcan este apartado.

Orígenes de los conceptos

La educación es inherente a la humanidad. A diferencia de las demás especies, donde el instinto ocupa el papel central para garantizar la supervivencia, en el ser humano, los instintos "son sumamente inespecíficos y carentes de dirección" (Berger & Luckmann, 2003, pág. 65). El hombre transmite de forma sistemática y rigurosa conocimientos del mundo exterior y de sí mismo para garantizar los procesos de producción, que le permiten su existencia material, y los de reproducción, que le facilitan la continuidad de la especie. Los demás animales consiguen el éxito en tales procesos fundamentalmente (casi exclusivamente) por los instintos; los humanos necesitamos aprender conocimientos para alcanzar tal fin. Así que la prehistoria y la historia de la humanidad están completamente vinculadas a la educación. En las épocas más remotas la

educación se daba de padres a hijos, de mayores a jóvenes. El desarrollo de la civilización amplió los conocimientos susceptibles de ser enseñados, generó división del trabajo e hizo más complejo el problema de la educación. Y aunque el problema de la educación había sido tratado a lo largo de la historia, solamente desde la Modernidad comienza a ser tratado de manera específica con el estudio de sus procesos y métodos. Esto es lo que da origen a la pedagogía. El punto inicial se puede situar en Locke y su libro *Algunos pensamientos sobre educación,* escrito en 1693. Pero por su influencia y lo mucho más radical de sus propuestas, es más provechoso iniciar con Rousseau (2000) y la aparición de su *Emilio o de la educación,* considerado por muchos el tratado de pedagogía más influyente -aunque él mismo considerara que la *República* de Platón es "el más excelente tratado de educación que se haya escrito" (Rousseau, 2000, pág. 14)Vemos que para este momento Rousseau habla de "educación", todavía no se ha configurado el concepto de pedagogía en el sentido actual de la palabra, ni ha deslindado su definición frente a educación. La diferenciación entre pedagogía, enseñanza y educación es un hecho que requiere un desarrollo posterior como se verá más adelante.

Aunque desde la antigüedad se tenía conciencia de la necesidad y exclusividad de la educación para los humanos, con la consolidación del pensamiento moderno burgués se le confía a la educación la responsabilidad de forjar al hombre en sí mismo. Ya se tenía conciencia de que solo los humanos necesitan educación; ahora, se tiene conciencia de que la educación es el ingrediente fundamental que permite el desarrollo del individuo y del ser genérico. Rousseau afirma que "todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación" (2000, pág. 9), idea que Kant expresa de manera más abstracta y profunda: "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" (2003, pág. 35)La educación ya no es vista solamente como herramienta para la supervivencia del individuo y de la especie, ahora también tiene un papel central para lograr el perfeccionamiento humano. Este planteamiento inicial es el que impulsa la necesidad de estudiar el problema de la educación, "el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre" (Kant, 2003, pág. 28), y por tanto, el que permite la posterior configuración y el establecimiento de la pedagogía.

Estos dos filósofos concuerdan en que la educación es ante todo un arte, en el sentido de que requiere reglas, pasos y reflexiones que permitan su práctica correcta. Rousseau (2000) comienza

por afirmar que la educación es un hábito, requiere costumbre, rutina y continuidad. Este planteamiento no se puede perder de vista y debe ser tomado como un antecedente de las categorías "Habito" de Pierce y "Habitus" de Bourdieu, nociones que, como se mostró anteriormente, permiten una mejor comprensión de la "práctica pedagógica".

El arte de la educación, que requiere del hábito (es hábito), tiene "tres maestros", según la expresión de Rousseau. En primer lugar, la educación de la naturaleza que "es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos" (Rousseau, 2000, pág. 10); en segundo lugar, aparece la educación de los hombres, es decir, las enseñanzas que los hombres nos dan sobre el uso que se le debe dar al desarrollo mencionado en el punto anterior; y en tercer lugar, la educación de las cosas, "lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos" (Ídem). De estas tres fuentes el hombre aprende lo necesario para su realización. Por lo tanto, el fin último de la educación es crear hombres, o mejor dicho, enseñar lo necesario para ser hombre. Esta postura que se centra solo en el individuo es ampliada por Kant. Para él, el arte de la educación debe ser una práctica que mejora y pule muchas generaciones, porque, a su vez, la educación permite la perfección del hombre en cuanto especie, perfección que solo es alcanzada con el desarrollo de su potencialidad a lo largo de varias generaciones. Para conseguir el cometido de que la humanidad se realice en su completo esplendor, la educación debe jugar un papel negativo y otro positivo. El negativo, es la disciplina, "la acción por la que se borra al hombre la animalidad" (Kant, 2003, pág. 38). Por medio de la disciplina se aleja al hombre del salvajismo y lo pone en la misma senda de toda la humanidad, en el propósito de su perfeccionamiento. Solamente con la disciplina se aleja a los hombres de su tendencia al caos y la desobediencia. La parte positiva de la educación es la instrucción. Por medio de ella se transmiten conocimientos y valores indispensables para la perfección del individuo y de la especie.

Hasta aquí se ha visto cómo comenzó la educación a ser un problema central para la sociedad porque es mediante aquella que se puede llegar a la cumbre y perfección de ésta. El estudio de la educación conlleva a la aparición de la pedagogía, a que se reflexione sobre los métodos y diferentes aspectos que rodean la educación. Lo anterior, a pesar de ser una tautología, permite entrever que la pedagogía se perfila como disciplina únicamente cuando la educación se convierte en una cuestión primordial. No en vano Kant decide titular su tratado con la palabra *Pedagogía* y

referirse a ésta como la "teoría de la educación". Lo que no significa que antes de Rousseau y Kant no existiera pedagogía, solo que no existía una disciplina plenamente configurada dedicada a tratar los problemas de la educación. Una analogía que permite entender mejor el punto se da con la sociología o con la economía. Aunque pensamientos y reflexiones "sociológicas" y "económicas" existieran desde tiempos inmemoriales, no es correcto asimilarlos como disciplinas o ciencias en la antigüedad porque son campos del saber que se delimitaron a partir de la época moderna. Si bien reconocemos la existencia de "pedagogía" y de "práctica pedagógicas" desde los egipcios, fenicios, persas, etcétera, como lo demuestran y narran Abbagnano y Visalberghi (1992), nos parece más exacto arrancar el análisis desde el momento en que la pedagogía se define y delimita como un campo de estudio propio. Esto solo es posible en la Modernidad. Antes de este momento la pedagogía no se había deslindado de otras ciencias, técnicas o campos del conocimiento, con lo cual existía una concepción "inclusora" que "no parece que sea ni correcto ni útil considerar" (Abbagnano & Visalberghi, 1992, pág. 9).

Pasemos a ver, entonces, el desarrollo del concepto pedagogía; o el desarrollo moderno, para ser más precisos, que es el que nos interesa.

El concepto de Pedagogía.

Kant parte de reconocer la necesidad de razonar la pedagogía. Esta necesidad no parte de un deseo intelectual o por el puro deseo de conocimiento, sino que, nuevamente, la idea que está en el fondo es que solo de esta forma se logrará que la educación desarrolle "la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino" **(Kant, 2003, pág. 43)**. El razonamiento puntual sobre la educación permite la generación del campo específico de la pedagogía.

Kant hace una división de la pedagogía o teoría de la educación entre física y práctica. La física "es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados (padres, nodrizas)" (Ídem, pág. 44). Ésta le proporciona las habilidades y los conocimientos básicos para la existencia, reduciéndola a cumplir el ciclo biológico. La práctica (también llamada moral) "es aquélla mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente" (Ídem). La teoría de la educación práctica se relaciona con el desarrollo de la libertad humana, es decir, "con la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí mismo, y que

es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco" (Ídem). Además, se compone de tres tipos de formación: 1) la escolástico-mecánica, que tiene como piedra angular el desarrollo de las habilidades, está estrechamente vinculada con la didáctica y su eje central es el instructor; 2) la formación pragmática, referida a la prudencia; 3) de la formación moral, que como lo indica su nombre, se enfoca en la moral.

Vemos una clasificación de la pedagogía según los conocimientos sobre los que se ocupa. Tal clasificación da luces de la existencia de algún tipo de relación entre pedagogía y los contenidos de los campos del conocimiento particulares. El reconocimiento de que la pedagogía está determinada por su relación con los otros campos del saber, es lo que va a permitir llegar a una noción más categórica como la planteada por Zuluaga, quien define la pedagogía como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (1999, Pág. 11). Se pone en relieve que la pedagogía relaciona los conocimientos de la enseñanza con los conocimientos específicos. De tal manera que "la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso" (Ídem, Pág. 10), así que la pedagogía se define por la aplicación de los conocimientos sobre la enseñanza y los métodos de enseñanza que se usan en la transmisión o creación guiada de conocimientos de las diferentes ramas del pensamiento; en otras palabras, es el sustento "que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber" (Ídem, Pág. 14).

La relación entre métodos de enseñanza y conocimientos específicos de las diferentes áreas del conocimiento es uno de los dos aspectos de la noción de pedagogía que comienza a elaborarse desde la Modernidad. El otro aspecto de la pedagogía, y que generalmente es el único que se tiene en cuenta, es la reflexión que se hace sobre la enseñanza. "La pedagogía es la disciplina donde se conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza." (Ídem, Pág. 14).

Los dos aspectos de la pedagogía, ciñéndonos al concepto que hemos expuesto, tienen en común que son discursos, por un lado, y que tienen una dimensión práctica, por el otro. Por lo tanto la pedagogía no es solo reflexión teórica, sino que tiene un componente práctico donde se

pone a prueba la teoría y las conclusiones de los discursos. Con lo cual llegamos al concepto de "práctica pedagógica".

El concepto de práctica pedagógica.

Una posible primera aproximación es desde lo puramente etimológico y desde el significado de las palabras. Un ejemplo de ello se puede encontrar en Restrepo y Campo (2002). En el apartado anterior se reseñó brevemente el resultado que se obtiene al hacer definiciones por ese camino. Con la deficiencia de que "se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza" (Moreno, 2002, Pág. 116). Diferentes palabras que en ocasiones encierran significados distintos, pero que otras veces son utilizados en el mismo sentido. En este apartado nos preocuparemos por ver las diferentes posturas o posiciones que surgen al enfrentarse al tema de la práctica pedagógica. La preocupación principal es establecer los diferentes paradigmas discursivos que existen sobre la materia y señalar las implicaciones que tiene cada uno de ellos. Vale la pena señalar los inconvenientes que aparecen a la hora de avanzar en tal propósito: hay gran variedad de formas de clasificar las corrientes, entre las distintas clasificaciones hay diferencia en el número de corrientes y son incontables los autores que han hablado de práctica pedagógica como fuente primaria. Sobre los dos primeros inconvenientes (variedad de clasificaciones y de número y caracterización de las corrientes), se puede decir que en muchas ocasiones las diferentes clasificaciones tienen límites muy difusos y las diferencias a veces parecen ser más por capricho que cuestiones de fondo. De tal forma que podemos ubicar las tendencias generales y encontrar puntos coincidentes. Sobre el tercer inconveniente, solo queda restringirse a unas pocas opiniones, teniendo en cuenta las limitaciones que esto acarrea, velando, eso sí, porque dichas opiniones sean las que representen un abanico de posturas lo más grande posible.

La primera cuestión que se debe abordar, y que subyace en el problema de las diferentes perspectivas sobre la práctica pedagógica, son los enfoques epistemológicos de los maestros. Si se

miran dos extremos de los enfoques, aparece por un lado el cientificista, y el interpretativo, por el otro. El primer enfoque se caracteriza por "defender la objetividad del proceso garantizando una investigación rigurosa desde la perspectiva clásica de las ciencias experimentales, es decir, racionalista, cuantitativa, experimentalista, académica, en síntesis positivista" (Ídem, Pág. 110). El enfoque interpretativo, por su parte, propone que "la investigación educativa se centre en los problemas prácticos tal como son vividos y formulados por los profesores y los alumnos. También se denomina etnográfica, fenomenológica, cualitativa o descriptiva" (Ídem).

Los dos enfoques, a pesar de ser tan opuestos, adolecen de dos problemas estructurales que hacen muy pobres los análisis que se hacen situados desde sus postulados. Referenciando a Porlán, Moreno (2002) afirma que el primer error que comparten dichos enfoques es "aislar epistemológicamente la teoría de la práctica" (Pág. 110). Por lo cual el cientificismo termina cayendo en la creencia de verdades universales absolutas a las cuales se puede llegar a través del uso puro de la razón. En el caso del enfoque interpretativo, el reduccionismo de aislar la teoría de la práctica se ve reflejado en el sinsentido de aceptar "una diversidad radical de métodos y formas de conocimiento" (Ídem).

El segundo problema se da porque los dos enfoques, aparentemente totalmente opuestos, separan la investigación de la acción educativa. Para el cientificismo la única forma de investigar es abordando los problemas de la forma en que lo hacen los científicos. No hay cabida para actuar o intervenir sobre la realidad pues esto no haría parte de la investigación sino de la política. El interpretativo, en la investigación, se reduce a tratar los problemas subjetivos. Tampoco acepta la intervención o acción del pedagogo porque esos son problemas sociales que no surgen de las búsquedas e indagaciones individuales de los niños.

Como respuesta a las falencias de estos dos enfoques, "surgen otros enfoques más dialécticos que conciben el conocimiento como un proceso evolutivo, complejo y crítico" (Porlán, 1993, citado en Moreno, 2002). Estas nuevas corrientes parten de reconocer que las condiciones sociales afectan el proceso educativo y que la educación está atravesada por los fenómenos ideológicos y políticos. Además, superan las falsas separaciones entre intervención e investigación y teoría y práctica. Se entiende que la teoría guía a la práctica y la práctica valida y enriquece la teoría; y

que la investigación no es ajena a la intervención, sino que se debe enfatizar en las dos. De lo que se desprende que el ámbito escolar es dinámico y la práctica pedagógica puede intervenir en su evolución. Lo anterior lleva a que los representantes de estos nuevos enfoques se pregunten "cómo los profesores, y en su ámbito los alumnos, pueden construir y hacer evolucionar, a través de su propia reflexión e investigación en la escuela, un conocimiento didáctico, consciente y crítico que guíe el proceso escolar" (Moreno, 2002, Pág. 110).

La apertura epistemológica permite toda una gama de definiciones puntuales de práctica pedagógica. Hay un grupo que pone la atención en los fenómenos propios de la relación docente-alumno y el ejercicio de la enseñanza, el énfasis está en el ámbito educativo. Un segundo grupo integra y pone el relieve en otros aspectos que también determinan la práctica pedagógica.

Dentro del primer grupo aparece la definición de Gvirtz, Larripa y Oelsner, para quienes el eje fundamental es el procedimiento didáctico y el seguimiento del aprendizaje. Ellos definen la práctica pedagógica como el "conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje" (Gvirtz, Larripa y Oelsner, citados en Alvarado, 2013, Pág. 103). Aquí la práctica se reduce al ejercicio de la enseñanza que acontece entre el maestro y los estudiantes.

Por su parte, la profesora Huberman considera la práctica pedagógica como el "proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados" (Huberman, citada en Moreno, 2002, Pág. 118). Y aunque ella tiene en cuenta que uno de los fines de la práctica pedagógica es la sociedad, no pone a ésta como determinante directa de aquella. Es decir, para Huberman la práctica no se define en función de elementos sociales, sino que su vista está centrada en el proceso educativo. Aunque lo social, lo laboral y el ámbito académico sean referentes, no son el núcleo de la cuestión.

Para cerrar este grupo, vale la pena mencionar a Díaz (2006, Pág. 90) que denomina la práctica pedagógica como la "actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros

espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos". Con lo cual se evidencia que continua con la perspectiva estrecha que se circunscribe al proceso de aprendizaje. Tal vez lo más interesante de esta definición es la atención puesta en el currículo. Así que al hablar de práctica pedagógica, además de examinar los docentes, los alumnos y el proceso formativo que surge de la interacción entre los dos, se debe estudiar los efectos y condicionamientos del currículo sobre la misma.

Por otro lado, dentro del grupo de definiciones que incluye otros elementos y sujetos, una primera aproximación se centra en resaltar el fundamento social de la práctica pedagógica. Los diferentes aspectos sociales objetivos y agentes que intervienen en la práctica, son los que la definen. Cabe destacar que en esta aproximación teórica los sujetos que participan sobrepasan al maestro y los estudiantes, también se debe tener en cuenta a las autoridades educativas y a los padres de familia. De tal forma que los "significados, las percepciones y las acciones" de los agentes mencionados afectan esa "praxis social, objetiva e intencional" (Fierro, citado en Moreno, 2002, Pág. 117). Claro está, como lo señala Fierro, que la interacción de las visiones de los agentes se ve delimitada por los "aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos del proyecto educativo de cada país" (Ídem).

Gimeno (1997) también resalta el papel que juega lo normativo y lo instituido, pero en lugar de poner el centro de la cuestión en lo social, pone el énfasis en el carácter propiamente humano de la educación, sin importar la cultura en que se desarrolle. Por lo cual la práctica pedagógica queda definida como la "experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (Gimeno, citado en Moreno, 2002, Pág. 117).

Una noción muy completa es la expresada por Zuluaga (1979; 1999). Ella tiene en cuenta cuatro ejes fundamentales desde los que se debe abordar la práctica pedagógica. En primer lugar figuran los "modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza" (Zuluaga, 1979, Pág. 12). En segundo lugar aparecen los diferentes conceptos de las diversas áreas del conocimiento que la pedagogía retoma y aplica, pues son el campo donde se realiza la práctica. El tercer eje son "las formas de funcionamiento de los

discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas" (Ídem). Y en último lugar aparece todo el entramado contextual e histórico que es clave en la configuración de la práctica pedagógica, ya que es imposible entenderla y evaluarla sin tener en cuenta "las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica" (Ídem).

También está la definición que aportan del Valle y Vega, ellos hablan de un "enfoque ecológico" que tiene en cuenta "múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas" (Del Valle y Vega, 1995, citado en Moreno, 2002, Pág. 117).

Por su parte, la conceptualización que hace Lapassade (2008) sobre la práctica pedagógica se rige por la división de tres niveles que el utiliza para el análisis institucional. En primer lugar, el nivel del grupo, el nivel "de la base y la vida diaria" (Lapassade, 2008, Pág. 16). El grupo se caracteriza por la reunión e interacción de individuos. En este nivel ya aparece el sistema institucional "en la disposición material de sitios y herramientas de trabajo, en horarios, programas, sistemas de autoridad" (Ídem, Pág. 17). En ese sentido, la familia es el grupo primario de la sociedad y sus valores y creencias establecidas. En lo concerniente a la práctica pedagógica, el primer nivel es el de la clase, el de la relación maestro-alumno, el de la práctica docente. Lapassade señala que en este nivel predomina la pedagogía tradicional de cátedra magistral. Y aunque reconoce que hay intención de hacer prácticas alternativas (como ejercicios prácticos, seminarios, salidas pedagógicas, etc.), es escéptico frente a las posibilidades que éstas permiten, pues la "relación entre educadores y educandos conserva su estructura de poder, basada en la disimetría que opone el <<saber>> al <<no saber>>" (Ídem, Pág. 18). La gran conclusión sobre el grupo, y que también recoge su relación con la institución, es que "la institución determina radicalmente la relación maestro-alumno, la relación de formación en su vivencia misma" (Ídem).

En segundo lugar, figura el nivel de la organización, "grupo de grupos regidos así mismo por nuevas formas, [donde] se lleva a cabo la mediación entre la base (la sociedad civil) y el Estado" (Ídem, p, 17). En este nivel aparecen las fábricas, los establecimientos administrativos, etc. Para el caso de la educación, la organización es el establecimiento de enseñanza, ya sea la escuela, la universidad o, como a veces se denomina, la institución. En cualquier caso, se reconoce el

carácter autoritario de la organización, donde los estudiantes no participan de las decisiones trascendentales. También, se resalta que "no corresponde a las instituciones modificar por sí mismas sus estructuras; la reforma solo puede provenir del Estado" (Ídem, Pág. 19).

En tercer lugar, el nivel de la institución. El concepto de institución es heredado por la sociología desde Durkheim y hace referencia a "todo aquello que *está establecido*, es decir, en otro lenguaje, el conjunto de lo *instituido"* (cursivas en el original. Ídem, Pág. 18). Por lo tanto, el nivel de la institución está definido por el Estado, pues es el único ente que hace las leyes y supervisa y garantiza su cumplimiento. De lo anterior, se desprende que "en esta sociedad que todavía es la nuestra, lo *instituyente* se halla del lado del Estado, en la cumbre del sistema" (Ídem). En la práctica pedagógica, el Estado se ve reflejado en las normas que rigen en el sistema educativo. Sin embargo, el Estado también se ve reflejado en el segundo nivel, pues los rectores de las instituciones son los encargados de hacer cumplir las leyes del estado, y en el primer nivel, "puesto que los profesores controlan la adquisición de conocimiento" (Ídem, pág. 19) y sus decisiones sobre quién aprueba una materia o un curso o quién recibe un título, no son otra cosa que la "representación de la autoridad estatal en la unidad pedagógica básica" (Ídem).

A pesar de que se acepta que hay otros elementos que operan en lo institucional (los rituales, los horarios, la ignorancia de los alumnos, la coerción, etc.), donde más se extiende el análisis es en la relación de poder protagonizada por el Estado. Una observación importante resalta cómo se puede pasar de lo instituido a lo instituyente. La base, que es instituida por el Estado, presenta periodos revolucionarios en los que derriba la represión que los sofoca y surge lo instituyente. Hay espacio para la creatividad colectiva y la expresión de las diferentes voces de la sociedad, así que "se inventan nuevas instituciones, que ya no son, o que no llegan a serlo todavía, *instituciones dominantes,* signadas por la dominación del Estado" (Ídem, Pág. 18).

Por último, no nos podemos quedar sin mencionar la propuesta de nuestra a*lma máter;* la Universidad Pedagógica Nacional, que conceptualizó la práctica pedagógica como una praxis social que permite, por una parte, integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social; y, por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias

en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales. (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000, citado en Moreno, 2002, Pág. 118).

Tendencias de la reflexión-acción en la práctica pedagógica.

Después de reseñar las diferentes concepciones y definiciones de práctica pedagógica, podemos clasificarlas en corrientes. De antemano se reconoce que hay tantas clasificaciones como definiciones pueden existir. Unas más complejas que otras. Pero siempre que se esquematiza se corre el riesgo de empobrecer la teoría original y caer en afirmaciones burdas. Aun conociendo estos inconvenientes, la clasificación de los paradigmas tiene a su favor que permite encuadrar las diferentes definiciones en grandes grupos. Aquí se ha tomado como referencia la clasificación expuesta por Moreno (2002) por encerrar y ser representativa de otras clasificaciones.

Moreno (2002) inicia por reconocer una corriente pedagógica tradicional. Se centra en el discurso y el razonamiento. El profesor es el portador de conocimiento, tiene autoridad intelectual, moral y física sobre el alumno "quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable" (Rodríguez, citado en Moreno, 2002, Pág. 123). Dentro de esta visión el docente tiene el poder y "organiza, maneja y direcciona los procesos de enseñanza- aprendizaje" (Ídem), y una de las labores más importantes que debe llevar a cabo en la práctica pedagógica es "mantener la disciplina, el control y la organización del curso a través de actividades que no den tiempo para la distracción ni el desorden de los alumnos." (Ídem).

La segunda corriente pedagógica es la activa, para este grupo "toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean" (Ídem, Pág. 124).

La tercera corriente es nombrada por Moreno con el rótulo de técnica. En este caso la preocupación está en que "la educación esté centrada en lograr diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje" (Ídem).

La cuarta, es la pedagogía crítica. Esta corriente resalta el carácter histórico y social de los hombres que participan en la práctica pedagógica. Se supera la noción de un hombre abstracto y ahistórico. Los hombres están condicionados por sus circunstancias y su época, así que la "educación ha de centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de la conciencia del hombre" (Ídem).

En último lugar figura la corriente constructivista, perspectiva que ha tomado mucha fuerza en Colombia y de ahí su pertinencia en el análisis teórico. Esta corriente "plantea que educar es adaptar al niño al mundo social adulto" (Ídem). El proceso de la enseñanza está sustentado en el Aprendizaje Significativo, donde los alumnos usan la información que poseen previamente para relacionarla con la información nueva que reciben en la clase. El proceso del conocimiento es dinámico. La articulación del conocimiento nuevo con el viejo es lo que permite al estudiante entender y apropiarse de lo que está aprendiendo. Desde este enfoque "la clase permite articular conocimientos y experiencias de los estudiantes, posibilitando así la investigación y la participación de los sujetos en formación" (Ídem). Además, un aspecto importante es la propiedad de ser permanente del aprendizaje, no es una cuestión momentánea, sino que tiene como objetivo el largo plazo y las situaciones cotidianas que se les presentan a los individuos.

Metodología

La comprensión del proceso educativo en su relación con las dimensiones social y cultural, así como el reconocimiento de su absoluta particularidad como hecho de interacción entre sujetos únicos, llevó a la investigadora a cuestionarse sobre las formas de aproximación al objeto de estudio definido. Inicialmente, al plantear la cuestión por el desarrollo de un proceso de investigación, existió la tentación por incorporar procedimientos propios de la metodología hegemónica positivista de corte cuantitativo. De allí que se contemplara un fin explicativo y generalizador. Sin embargo, en la re-lectura, reconstrucción y revisión de las experiencias observadas, se identificó la necesidad y el valor de la particularización y comprensión del fenómeno en lo que tienen de específicas y concretas. Ello condujo a buscar y asumir una perspectiva epistemológica abarcadora que no pretendiera agotar el proceso en la explicación y enunciación de leyes generales, sino que permitiera articular sus elementos constitutivos y generar una apertura para la significación de la misma. Saltó a la vista, pues, que la investigación así concebida estaría mejor orientada por el paradigma interpretativo, que se centra en el estudio cualitativo, rompe con la dicotomía sujeto-objeto e implica la contextualización de la educación.

Notoriamente, este paradigma atiende mejor a la naturaleza de la realidad del fenómeno observado, a la relación entre el sujeto investigador y el objeto de investigación, y a su complejidad multicausal (Gonzalez Monteagudo, 2001; Gonzalez Monteagudo, 1996). En coherencia, a continuación expondremos la concepción general del paradigma epistemológico y los aspectos metodológicos específicos usados: las fuentes de observación y la forma de acercamiento a los datos.

Paradigma interpretativo

Una de las primeras cuestiones llamativas al acercarse a este modo de entender la investigación y la realidad, es la idea de "paradigma". Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española, quiere decir "ejemplo o ejemplar"; se trata de una pauta, que puede o no ser seguida. En esa dirección se encuentra la idea de Thomas Kuhn en su obra "La estructura de las revoluciones científicas" (2004). Para este estadounidense, la historia de las ciencias muestra que ellas se sustentan en un modo particular de entender el mundo, en un paradigma sobre la relación del sujeto con aquello que quiere observar. En el prefacio a su obra, Kuhn considera que se puede entender la noción de paradigma como: "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 2004, pág. 13). Esta idea cuestionó las bases de autoridad del modo positivista de entender la ciencia y la investigación, pues implicó la ruptura de la barrera que se establecía entre el observador y el objeto observado señalando la imposibilidad de tal parcialidad; al tiempo que removió el concepto de realidad sustentado en la objetividad e independencia del objeto. Abrió, de ese modo, la perspectiva del conocimiento y permitió la exploración de otras formas de conocer.

Apropósito del proceso vivido por la investigadora en este trabajo, se puede citar una descripción de los puntos de partida del paradigma. En palabras de González Monteagudo, "el comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva. Si admitimos esta distinción, es lógico llegar a la conclusión de que el saber sobre los fenómenos sociales sólo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta" (Gonzalez Monteagudo, 2001, págs. 232-233)

Así, pues, el principal objetivo del paradigma interpretativo es el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, de igual manera busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Teniendo en cuenta esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos este gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades inferiores.

Para nuestro caso, este paradigma investigativo hace que el investigador se centre en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de los docentes, de allí que se toma como eje principal las prácticas ejercidas por las maestras de preescolar del Colegio HM.

Este paradigma pretende desarrollar un conocimiento ideológico desde una realidad dinámica, múltiple y holística, lo cual permite cuestionar la existencia de una realidad externa e independiente de quien realiza la observación. Por tanto, este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intensiones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente, ni susceptibles de experimentación.

Su finalidad es profundizar el conocimiento y comprender por qué la vida social se percibe y experimenta tal y como ocurre en un contexto determinado. El propósito de la ciencia social dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras del significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. Bajo esta tradición la realidad es un constructo social: la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia de quien quiera conocerla.

Derivado de las premisas anteriormente expuestas, es pertinente caracterizar las metodologías derivadas del paradigma epistemológico escogido para la investigación. Esto servirá como apertura para presentar el tipo de estudio escogido, así como las fuentes e instrumentos para el recogimiento de información. Al respecto, Gonzalez Monteagudo (2001, pág. 239), cita a Schwant para explicar los siguientes rasgos de las mismas:

> (1) Énfasis en la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes.
> (2) Realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia solo adquiere significado en una trama particular.
> (3) Las acciones transcurren de un modo natural, en el sentido de que no se trata de acciones “fabricadas” o creadas artificialmente.
> (4) El investigador desarrolla procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural.
> (5) La investigación se lleva a cabo considerando la investigador como instrumento; para ello, el investigador se sirve de métodos de campo, los cuales incluyen técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad.

> (6) El análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal.
> (González Monteagudo, 2001, 239)

En síntesis, investigar desde un enfoque interpretativo conlleva a un diseño abierto, flexible y emergente; los datos son cualitativos, y las técnicas de recolección de datos permiten múltiples interpretaciones y enfoques. Así, al estar inmerso el investigador en la investigación, este tiene acceso directo a los participantes, el contexto y las fuentes. Veamos ahora el tipo de estudio escogido y las fuentes y métodos para la recolección de información.

Los estudios de caso

El tipo de estudio que orientó la presente investigación es el estudio de caso, pues recurre al estudio de unidades de forma intensiva, por medio de un abordaje ideográfico que puede vincularse con la teoría. Sharahm, citado por Restrepo & Campo (2002), afirma que el estudio de casos se utiliza para obtener una comprensión en profundidad de las situaciones y de la significación que de allí se desprende. El énfasis se coloca en el proceso más que en los resultados, en el contexto más que en una variable específica, en el descubrimiento más que en la constatación. La comprensión que se desprende de un estudio de caso puede influir directamente en las políticas y en la investigación futura. Por consiguiente al ser la educación un proceso de cambios circunstanciales y en condiciones específicas, el estudio de caso permite analizar en las situaciones particulares que se encuentra inmersa, así como aproximarse a sus actores principales; lo cual conlleva a la comprensión y el aprendizaje, al descubrimiento y a las diferentes formas de pensar y del que hacer del maestro.

Existen diferentes tipos de caso a desarrollar en una investigación, para ubicar la especificidad de la que nos ocupa, se tuvo en cuenta el texto “Investigación con estudios de casos” de Robert E. Stake (1999), el cual refiere que el investigador cualitativo debe centrarse en las diferencias sutiles, la secuencia en los acontecimientos que emergen en el contexto en el cual se está desarrollando la investigación, incluyendo la globalidad de las situaciones personales; es así que los estudios de caso son una herramienta útil y eficaz en una investigación.

El autor plantea que los estudios de casos pueden ser intrínseco e instrumentales. El estudio intrínseco pretende aprender sobre un tema particular en una investigación determinada, mientras que el instrumental tiene como objetivo comprender y descubrir algo diferente. Para Stake este es el más usado en las investigaciones realizadas en base a la educación. Además de los anotados, está el estudio de caso colectivo, donde se articulan los ya mencionados. Allí, cada tipo de estudio de caso es un instrumento para aprender y se deben coordinar para que el investigador, en el análisis, enriquezca sus conclusiones y resultados; sin embargo, el autor enfatiza que el estudio colectivo de casos se debe realizar en investigaciones que involucran la educción y otros factores en los que se ve inmerso el investigador. Es así que para el investigador el caso es algo específico, algo complejo y funcional; es un sistema integrado donde los objetivos pueden ser irracionales pero que hacen parte de un sistema.

Para el autor, los estudios de casos conllevan tres posibles criterios: la selección, la cual se hace desde un juicio propio del investigador generando una máxima rentabilidad de aquello que le permita aprender, que sea fácil de abordar, que le permita hacer una indagación en el contexto y así seleccionar diferentes alternativas en el resultado y aprendizaje. Para Stake es posible que en los estudios de casos no se realicen generalizaciones menores, sin embargo el estudio de casos puede producir modificaciones validas de las generalizaciones ya establecidas. El cometido real de los estudios de casos es la particularización, no la generalización (Stake , 1999). Como último criterio propone el énfasis en la interpretación; de acuerdo a ella el investigador puede modificar e incluso sustituir las preguntas planteadas al inicio de su investigación.

Entre las siete funciones del investigador de casos[3] que Stake define, en el presente estudio sobre las prácticas pedagógicas, se le da relevancia al investigador como interprete, en tanto "Ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la comprensión, pero los lectores meticulosos descubren que el infinito vacío permanece agazapado ahí detrás" (Stake , 1999, pág. 89). En ese sentido, el investigador debe buscar la forma de hacer comprensibles a los demás sus hallazgos logrando así que el lector comprenda una nueva interpretación, un nuevo conocimiento, pero también plantea un punto de partida para otras investigaciones.

Stake propone que la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener la claridad en la interpretación de los datos de manera fundamentada; los

[3]Investigador como profesor, defensor, evaluador, biógrafo, interprete, constructor de realidad y regulador del relativismo (Stake , 1999, págs. 85-32)

investigadores deben sacar sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. Por consiguiente el buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones. La ética de la precaución no está reñida a la ética de la interpretación (Stake , 1999, pág. 23)

El autor concluye que el estudio de casos es empático y no intervencionista, que se puede realizar desde la observación y revisión de lo recogido, y que de igual manera puede ser probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de los sujetos inmersos en la investigación; así mismo aclara que el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede en el campo en el que se desarrolla la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la investigación tiene un diseño de estudio de caso único instrumental, es decir, el estudio de las prácticas pedagógicas en el preescolar del colegio HM. El criterio de selección obedece a la máxima rentabilidad en tanto el preescolar funciona en una institución escolar pública[4], tiene 4 grupos en dos jornadas, con maestras licenciadas, entre otros factores contextuales. Otro criterio es el de facilidad para construir datos, dado que la investigadora trabaja en dicho colegio y puede acceder a fuentes primarias como los niños y niñas, los maestros y directivos, así como a fuentes documentales.

Fuentes

Las fuentes en una investigación son el origen de donde provienen los diferentes datos a analizar, son las que permiten extraer información y crear respuestas ante la cuestión propuesta. Tiene una doble naturaleza en tanto incluye a sujetos informantes y a textos, o documentos, así como a la observación del investigador. Su importancia es vital en tanto son el lugar de donde emergen las categorías del análisis y proporcionan el terreno para re-correr los procesos que se van a analizar. Para el presente trabajo se recurrió a las siguientes fuentes:

Fuentes documentales.

[4] Entendemos una institución pública como aquella cuyos recursos dependen del estado, con un fin social, velando por los derechos y la igualdad.

Se refiere a datos que se encuentran en algún medio como: informes, cuadernos, libros, investigaciones previas, entre otros. Para la presente investigación se analizaron: cuatro cuadernos, uno de cada grupo de preescolar; el plan de estudio del preescolar construido mancomunadamente por las maestras que intervienen; dos diarios de clase, y el manual de convivencia del colegio. Estas fuentes posibilitan el reconocimiento de prácticas y seguimientos en los procesos educativos de los niños y niñas del grado preescolar del Colegio HM.

Los cuadernos como fuente primaria: el trabajo sobre estas fuentes se realizó teniendo como referente la investigación de Silvina Gvirtz, "El discurso escolar a través de los cuadernos de clase", elaborada en la Universidad de Buenos Aires. El objetivo de este trabajo fue realizar un acercamiento a lo que Gvirtz denomina prácticas escolares, desde los procesos de producción, selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento dentro de la escuela las cuales fueron de gran utilidad para una aproximación al currículo y al reconocimiento de diversos tipos de prácticas escolares. Para Silvina Gvirtz, el cuaderno es una fuente primaria poco explorada y tenida en cuenta en la investigación educativa. Afirma que el cuaderno reúne dos condiciones que lo hacen ser interesante: en primer lugar la capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración, constituye un campo significativo para observar los procesos pedagógicos de la vida cotidiana de la escuela, en lo que concierne a la producción de saberes; en segundo lugar, el cuaderno como medio de interacción entre maestros y alumnos "una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje y donde, por tanto es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar" (Gvirtz, 1999, pág. 12)

La investigadora resalta que el cuaderno es un soporte físico, un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración; un lugar donde se reconoce la producción escolar que permite estudiar los contenidos, mirarse los resultados y los efectos de los determinados procesos escolares unidos con el tiempo, la ejecución de la actividad, el objetivo de la misma y finalmente el contenido disciplinar (currículo). El cuaderno es un instrumento confiable pues no permite que se recorte, elimine, modifique, entre otros, como si suelen llegar a ser las carpetas o los trabajos en computador.

Para Gvirtz el autor del cuaderno es el alumno. El maestro, por su parte, supervisa y guia el trabajo[5]; en el cuaderno los saberes estan organizados según el criterio del maestro teniendo en cuenta el rigor disciplinar, los procesos en el aprendizaje y la evaluacion de saberes, a tráves de ellos se pueden analizar las estrategias y tácticas ejercidas en el aula de clase.

El cuaderno evidencia el actuar del maestro todo los días, ya que es allí donde se registran las diferentes actividades que plantea a sus estudiantes, sus estrategias, resultados, procesos, innovaciones, las cuales no se pueden desconocer en una investigación en la que se requiere de fuentes esenciales que permiten el análisis y la interpretación de la práctica. Por todo lo anterior, se tomó como instrumento una muestra de un cuaderno de cada uno de los cursos de preescolar que funcionan en el Colegio HM.

Manual de Convivencia, Plan de aula y Diarios de Clase: se agrupan estas tres fuentes porque son documentos generados por requerimiento institucional. El primero es enunciado por el Colegio, entendiéndolo como comunidad; "en su construcción, se deben tener en cuenta los intereses, motivaciones y aportes de estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros, cuyos acuerdos serán pactos establecidos a partir de la participación real de toda la comunidad" (Ministerio de Educación, 2015). Es decir, el documento expresa una lectura institucional de la realidad contextual, aclara lo que considera importante regular y compendia pautas de comportamiento y funcionamiento para cumplir su labor misional.

El plan de estudios, por su parte, surge del trabajo conjunto de las maestras. Se trata de un "programa" de contenidos y actividades que se elabora al iniciar el año lectivo y busca ser hoja de ruta para todas. Es, pues, el resultado de una negociación; pero no solo entre las cuatro maestras, sino que asume como punto de partida la malla curricular existente en el colegio. Se verá que en esta negociación se plasman varias ideas fundamentales en para la comprensión de la práctica de las maestras.

[5] Desde la postura teórico-pedagógica que dio base a la construcción del cuaderno, el sujeto ocupa un lugar central (alumno). Nace aquí la pregunta porque omitir las consideraciones del sujeto, ¿Es posible o no reconocer en el cuaderno, a través de sus marcas, la presencia de figuras a las que se pueda atribuir las categorías de docente y alumno? ¿Es posible analizar la cuestión del sujeto? (alumno) ¿Es posible identificar, analizar, describir las prácticas del maestro? (Gvirtz, 1999, pág. 99)

Los diarios de clase constituyen una fuente reveladora desde su misma existencia. Por ser documentos que están ligados como exigencia a un tipo de contratación específica de las maestras, son elaborados solo por dos de ellas. El fin de su revisión se relaciona, entre otras, con la indagación sobre su utilidad en el proceso de reflexión sobre el hacer y de seguimiento de las labores.

Entrevistas semi-estructuradas.

Estas pueden ser utilizadas por el investigador estratégicamente para profundizar en las características específicas del entrevistado. Permiten una gran libertad y flexibilidad en la obtención de información. La entrevista es el instrumento más utilizado en los estudios de carácter cualitativo; en ella, el trabajo del investigador no solamente consiste en hacer preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiare del significado que estos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades, en este caso el Colegio HM. Según Rosana Guber, "desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro. Como señala Aaron Cicourel, las normas supuestas para mantener una entrevista no son otras que las normas de la buena comunicación en sociedad" (Guber, 2001, pág. 77).

La entrevista parte de un guion de temas a tratar que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación, a la vez que ayuda a acceder a información difícil de identificar desde la observación. Para lograrlo resulta esencial que se construya con la participación activa entre el entrevistado y el entrevistador. Para Cifuentes (2011), los campos de aplicación de la entrevista pueden ser variados: la reconstrucción de acciones pasadas con enfoques biográficos y archivos orales, estudios de representaciones sociales y de interacción entre los procesos individuales y colectivos, etc.

En esta investigación se tuvo presente permanentemente la afirmación de Stake sobre la entrevista: "es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples" (1999, pág. 63). Se aplicó una a cada maestra de preescolar y a un padre de familia. Aunque se contó con la ventaja de compartir elementos contextuales y marcos lingüísticos y metalingüísticos, todas las entrevistas presentaron una cierta resistencia inicial que se puede atribuir, en el caso de las maestras, a la

sensación de ser observadas y evaluadas en su trabajo. Sin embargo, las barreras fueron disminuyendo y se logró un grado interesante y constructivo de interrelación entre la investigadora y sus informantes.

Los niños y las niñas, participantes de la investigación.

Según Milstein (2006) los relatos de los niños, de la misma manera que los de los jóvenes y adultos, tienen un peso importante en las interacciones sociales. No tenerlos en cuenta implica dejar versiones de los sucesos fuera de los relatos de la investigación. De este modo, también quedan afuera dimensiones de lo sucedido que precisamente están en parte conformadas por dichas versiones y esto tiende a opacar nuestra comprensión de ciertos comportamientos, interacciones, etc.

En este caso tener en cuenta la intervención de los niños y las niñas ayudará en el proceso de investigación para reconocer e identificar las diferentes maneras o formas en las que el maestro dispone de su quehacer pedagógico en la práctica cotidiana con sus estudiantes. Sonja Grover citada por Milstein en un artículo en el que discute la necesidad de una auténtica investigación social con niños, señala que:

> Los niños han sido virtualmente excluidos como participantes activos en el proceso de investigación; tratados más bien como objetos de estudio. Cuando se permite a los niños, en ciertos casos raros, ser participantes activos que cuentan su propia historia a su propia manera, la experiencia de la investigación se vuelve a menudo personalmente emotiva y significativa y los datos proporcionados, más ricos y complejos (Milstein, 2006, pág. 50)

Los niños y las niñas, con sus perspectivas y puntos de vista, transforman la escena social escolar y extraescolar, ya que cuenta con un repertorio que les permite afrontar conflictos y tensiones, utilizando una diversidad de estrategias, entre las que está su posibilidad de contar, preguntar, recoger información y construir datos, como también explorar, construir conocimientos a través de la exploración y la interacción con sus pares y adultos con los que conviven.

Por otra parte y teniendo en cuenta la investigación “Escuchemos a los Niños”, en su capítulo II, titulado “entrevista a los niños: un perspectiva de investigación”, Gollop, Taylor, & Smith (2010) afirman que escuchar a los niños en lugar de entrevistarlos, y proporcionarles la oportunidad de ser escuchados permite que sus aportes nutran una investigación. Hughes, citado por Gollop et al, afirma que el entrevistador exitoso depende de sus habilidades para hacer preguntas, derivadas del acto de escuchar. El entrevistador debe mostrar respeto por el niño y un deseo genuino de escuchar sus ideas, promover que el niño se exprese totalmente y no de manera defensiva. Es así que escuchar al niño en esta investigación permitirá observar y comprender el ideal de maestras que ellos tienen, lo que les impacta, sus recuerdos, sus sentimientos e inquietudes y las expectativas frente a cómo serán en un futuro sus maestras o maestros.

Guinsburg citado por Gollop et al, (2010) afirman que la entrevista perfecta no existe, casi nunca se aprende tanto como se quisiera de un niño. Pero incluso si la entrevista es imperfecta, como debe ser, es probable que se aprenda algo sobre la mente del niño y también sobre el niño. Para esta investigación es importante la intervención de los niños, sus aportes pueden permitir el reconocimiento de la practicas que ejercen los maestros que en ocasiones solo los niños ven y, por qué no, el ideal de maestro que el niño quiere tener en sus estudios. La mejor estrategia para conseguir información con los niños es la entrevista. Gollop et al, citan a Tammivaara y Enright quienes señalan que uno de los aspectos más difíciles al cuestionar a un niño es la relación investigador-informante y recomiendan cuatro aspectos a tener en cuenta:

1. Tener algo que hablar
2. Hacerse el tonto (lo que implica que el investigador necesita ayuda y guía)
3. Introducir las preguntas en actividades interesantes y significativas
4. Ceder el control y no tener siempre la iniciativa.

(Gollop, Taylor, & Smith, 2010, pág. 98)

Otros autores citados por los investigadores afirman que las entrevistas en grupo dan mejores resultados ya que recrean las relaciones y los significados culturales del salón de clase, la interacción entre los mismos niños hacen que surjan las respuestas que el investigador busca, que

se rompa el hielo, que el niño no se sienta observado, utilizado, la entrevista debe ser una actividad que permita al niño cambiar de papeles de ser entrevistado a ser el entrevistador.

Partiendo de las concepciones expresadas, y atendiendo a varias de las recomendaciones, en esta investigación, las conversaciones con niños se llevaron a cabo en parejas, tratando de disponer elementos de confianza, en espacios del colegio familiares para ellos y después de un proceso de acercamiento y ruptura de hielo. El muestreo, una vez más, se realizó por cada curso; es decir, se entrevistaron a dos parejas de niños orientados por cada una de las maestras durante el año 2014. Con las entrevistas se buscó tener en cuenta la percepción de los niños sobre las prácticas pedagógicas, identificar elementos con alto grado de recordación frente a materiales, actividades y, en general, frente al hacer en el Colegio y el manejo que le dio la maestra con la que estuvieron trabajando.

Metodología de análisis de datos: La teoría fundamentada

Una vez recogidos los datos a partir de las fuentes mencionadas y con una gran cantidad de experiencia y observación en campo, la investigadora se enfrentó a la cuestión sobre cómo trabajar con todo eso para hacer emerger las categorías y realizar un análisis concluyente. Se optó por seguir la propuesta de Strauss & Corbin (2002), llamada Teoría Fundamentada, por varias razones. Una de ellas es el total acuerdo con la perspectiva epistemológica que sirve de sustento al trabajo. Pero más decisivo resultó el que se basara en la apertura de sentido, en la indagación abierta y que recurriera a herramientas sistematizadoras que permitieran un seguimiento juicioso del proceso.

Según este modelo metodológico, caracterizado por una flexibilidad que se debe a que busca responder a diversos tipos de problema de investigación y diversas fuentes de datos, el análisis de la información debe conducir a la construcción de una teoría que dé cuenta de las particularidades del caso estudiado. Para ello, se realizó la codificación en los tres niveles definidos por los autores en el programa ATLAS.ti. Esos tres niveles son: codificación abierta, codificación axial y la codificación selectiva. La primera se refiere a la aproximación más básica a los datos, donde se conceptualiza de manera amplia y se descubren las categorías y sus subcategorías a través del

análisis y relectura de las fuentes; requiere de la capacidad de asombro del investigador y de su capacidad para ahondar en la experiencia analizada (Ejemplo de los resultados de codificación abierta se presentan en el anexo 4). La codificación axial, por su parte, se basa en la definición de un eje para, a partir de él, descubrir las relaciones que se establecen entre categorías y sus subcategorías. En palabras de los autores, "es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas" (Strauss & Corbin, 2002, pág. 135). En última instancia aparece la codificación selectiva; ahí, "las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría" (Strauss & Corbin, 2002, pág. 157).

El desarrollo del proceso de análisis de datos hace que estemos de acuerdo con los autores en que esta definición de momentos de codificación no es rígida y sirve para comprender las partes del proceso. Durante el desarrollo del análisis de resultados fue necesario volver sobre lo andado y agregar o reformular categorías y relaciones; ya adelantada parte de la codificación selectiva, la investigadora retomó la codificación abierta para replantearse las perspectivas de la práctica de las maestras. Igualmente sucedió con la codificación axial. Se verificó en la práctica, pues, el carácter dinámico y fluido de la propuesta metodológica planteada por la Teoría fundamentada. Cabe resaltar, en ese mismo sentido, la importancia de las "herramientas analíticas"; fue precisamente la formulación de preguntas al material y las experiencias recolectados, la continua comparación, y el análisis insistente de unidades pequeñas de información, las que indicaron cuando volver a escudriñar más profundamente en los datos. En este proceso fueron insustituibles las herramientas brindadas por el software de procesamiento de datos. Los "Memos", particularmente, fueron de gran utilidad para registrar la formulación de preguntas y la comparación de categorías.

Adicionalmente, el sistema de organización de la información del programa Atlas.ti sirve como parámetro para la citación de los apartados extraídos de las fuentes en la presentación de los hallazgos. De acuerdo a tal sistema, a cada Documento primario se le asigna una numeración que se precede por la letra "P". De la misma manera, las citas registradas en el programa son numeradas de acuerdo al orden de codificación. Así, el formato para citar las fuentes consta, primero, de la designación del documento (Por ejemplo: P1; P2; etc.), y luego, separado por dos

puntos, el número de la cita (Ejemplo: P4:25). Como forma de precisar el enunciador, se incluirá a continuación el nombre del documento fuente (Ejemplo: P4:25, Diario de clase 1).

Así, a partir de esta metodología, las siguientes páginas muestran el resultado del proceso de "saturación" analítica de las fuentes, que permite formular las reflexiones que se allí se encontrarán. Aunque es importante anotar que consideramos que no se ha agotado la información extraíble de ellas.

Hallazgos de Investigación: Las maestras en su práctica

Maestra e investigadora: una reflexión sobre el re-descubrimiento de las prácticas pedagógicas

En muchos sentidos, la primera parte del título de este apartado puede resultar redundante. Como se anotó en los antecedentes investigativos, Restrepo & Campos **(2002)** ubican la investigación como un elemento esencial de lo que ellos llaman "práctica docente". Según su propuesta, una práctica docente de calidad requiere que el maestro se cuestione permanentemente sobre su hacer, reflexione y asuma una actitud investigativa. Se podría decir que ellos abordan una práctica docente en el espacio universitario, señalando que es un terreno más apropósito para esa labor. Considero esa posición, sin embargo, desacertada. El ejercicio de la enseñanza, la interacción intersubjetiva que se establece entre maestro y alumno, es un tema que debería ocupar un renglón principal en la tarea de todos los maestros de todos los niveles. Pero no solo, creo, constituye un deber ser, sino que es una necesidad para llevar a cabo la tarea. La pregunta por las especificidades de la población con la que se va a trabajar durante un periodo de tiempo (sea anual o semestral), por ejemplo, estaría entre las primeras a tratar de resolver.

La observación en el campo y la experiencia personal, no obstante, muestran que los maestros vamos construyendo un estilo de práctica de una manera más bien azarosa y sin sistematicidad. No quiero, con esta afirmación, desposeer del carácter reflexivo la labor. Pero es indudable que un proceso detenido de observación contribuye a detectar puntos clave que, de otra manera, podrían ser subvalorados o, sencillamente, no ser tenidos en cuenta. Este es uno de los primeros aspectos que salieron a flote en el desarrollo de esta investigación. Y no solo a partir de la observación de las prácticas de las demás maestras del preescolar del Colegio HM, sino principalmente como análisis retrospectivo de mi propia práctica. De allí que haya ubicado como necesario hacer énfasis en esa doble naturaleza de mi lugar en ella; pues considero que contrario al proceso de

observación participante, donde el investigador se sumerge en el contexto para ganar cercanía y dimensionar los significados específicos que un colectivo le otorga a unas prácticas determinadas, en mi caso se trata de una participación observante: ya ubicada dentro del contexto, familiarizada con las prácticas, fue necesario distanciarme para re-descubrir mi participación y los modos particulares de llevarla a cabo.

La presentación de los resultados de la investigación fue el activador de esta inquietud. De ahí que la enunciación tenga cambios, que en muchas ocasiones surja una fluctuación del yo que entra en escena para caracterizar y describir, mientras que en otras esté implícita la extrañeza frente al propio hacer y haya un alejamiento discursivo. En ese sentido, la presentación de resultados se emparenta con el ejercicio etnográfico; que me lleva a situarme dentro de lo observado a la vez que soy observadora.

Las siguientes páginas, pues, surgen de un doble proceso. Por una parte buscan comprender el desarrollo de la práctica en su sentido diacrónico a lo largo del año lectivo. Contemplan unas aspiraciones y proyecciones en el ámbito personal e institucional, abordan las planeaciones y los puntos de partida que propone el colegio, incluyen la revisión de la perspectiva de las maestras a través de entrevistas, y analiza productos tangibles del proceso como los cuadernos y los diarios de clase. Y a su vez, dan cuenta del redescubrimiento del hacer personal a través de la investigación y el análisis; del ejercicio de la docencia investigativa.

Sobre el objetivo del preescolar: entre la planificación educativa y el deseo pedagógico.

Al indagar en los datos sobre los objetivos del grado cero dentro de la práctica pedagógica de las maestras de preescolar, se han reconocido tres miradas diferentes: la primera, corresponde a aquello establecido por la institución, constituido a lo largo de su historia y que corresponde a las apuestas en el nivel preescolar; la segunda emerge de la puesta en práctica del objetivo establecido, lo cual incorpora los sujetos directos e indirectos de la práctica, siendo estos los estudiantes y padres de familia. La construcción de esta última formulación incluye, como se verá, la indagación por aspectos como la presencia/ausencia de materiales didácticos en el desarrollo de

la clase, los deseos y proyecciones de los padres de familia, y aquello que los estudiantes que vivieron el proceso recuerdan de él. Una tercera fuente está relacionada con las experiencias y deseos de los maestros, de cómo se posicionan frente a la formulación institucional y cómo negocian dentro de su práctica estos elementos. Así mismo, resalta que en las formulaciones podemos denotar la dualidad entre objetivo cognitivo y formativo-afectivo (Ver mapa de categorías en Anexo 5)

En la educación los objetivos se han pensado y planteado desde varias perspectivas; por supuesto que en el preescolar se han adoptado varias de estas. Una de ellas, que discute el significado de objetivo, es la propuesta por Gimeno Sacristán (1990) y posteriormente retomada por Hernández (1999), que se derivada del modelo psicológico conductista planteado por Skinner. De allí surgió una aplicación de sus principios a la pedagogía denominada enseñanza basada en objetivos o pedagogía por objetivos. Uno de los principales constructores de esta perspectiva fue F. Bobbitt.

> "Para BOBBITT (sic) la escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice que tiene que hacer; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide" (Gimeno Sacristán, 1990, 16).

El objetivo, centro de esta perspectiva, es entendido como la medida del logro. Derivado de ello, se genera un currículo donde están compendiadas las estrategias que permiten una total paridad entre objetivo y logro. El énfasis, sin embargo, estaba puesto en la eficiencia del modelo educativo; semejante, si no hermanado, a la propuesta de Taylor para la gestión rentable y eficiente del proceso de producción industrial en una fábrica.

Aun cuando la perspectiva de la pedagogía por objetivos resulte instrumentalista, eficientista, y propenda por la reproducción de la estructura social desigual e inequitativa, es indudable que apuntaló una categoría importante para el planteamiento, estructuración y comprensión del quehacer educativo. Propuestas posteriores como las de Gimeno Sacristán (1990) y De Paz (2004), han subrayado la importancia del objetivo en la práctica pedagógica, a la par que arriesgan

algunas modificaciones para abrir la categoría, resignificarla y situarla en una concepción de la escuela como entorno social complejo.

Así pues, se encuentra que más allá del sesgo epistemológico que tenga, el objetivo educacional encierra las aspiraciones frente a la interacción que implica el proceso enseñanza aprendizaje. Las siguientes secciones presentan los hallazgos referidos a los objetivos del preescolar, a partir de lo expresado por los sujetos estudiantes, maestros y familia.

El preescolar centrado en la enseñanza de contenidos: el objetivo formulado por la institución.

Resulta evidente, en primera instancia, que uno de los referentes moduladores de las prácticas proviene de la formulación del objetivo prescrita desde el ámbito institucional; es decir, desde la expresión instituida en el *Manual de Convivencia* y *el Plan de Aula*; que, a su vez, constituyen un mediador entre las política educativas de orden nacional y las particularidades contextuales del Colegio Heladia Mejía. Particularmente el *Manual de convivencia* es claro en esta mediación. Empecemos por revisar los elementos concernientes que este contiene.

El *Manual de convivencia*, presentado en la agenda escolar que se entrega a los padres y niños cada año, se revisa y reelabora con esa misma periodicidad en busca de que responda a las necesidades que van surgiendo. Es importante anotar, al entenderlo como enunciado normativo de nivel institucional, que toma como punto de partida los lineamientos institucionales de orden nacional. En los considerandos de su formulación incluye: Artículo 23 del decreto 1860 de 1994; Artículo 23 del decreto 1869; Ley 115 de 1994; y Decreto 1290 de 2009.

Al tomarlo como fuente de datos e indagar allí por el preescolar, uno de los hallazgos es que no existe una particularización para este nivel educativo; es decir, este nivel se rige por los mismos objetivos que el resto del colegio. En la misión, por ejemplo, se pone indistintamente dentro de la enumeración de niveles educativos. Según el *Manual de convivencia* la misión del HM consiste en "Brindar una educación integral en los niveles preescolar, básica y media en modalidad académica con énfasis en ciencias naturales y valores" (P1:11, Manual de Convivencia HM). Desde la perspectiva de la investigadora, y con acuerdo a los planteamientos de Ausubel

(1970), Piaget (1990) y Campo (2009), la etapa preescolar de desarrollo humano tiene unas características específicas y sensibles que requerirían de un tratamiento particular. Se considera esta generalización un vacío que, como se verá, contribuye a la aparición de indeterminaciones y aspectos difusos no solo en lo que al objetivo respecta, sino en general en lo que concierne a la práctica de las docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en relación con los objetivos de la educación que plantea el colegio, en el apartado dedicado a los "Principios y valores institucionales", "La educación se entiende hoy como 'el proceso de perfeccionamiento permanente para potenciar capacidades y mejorar limitaciones personales con la finalidad de irradiarlas en la sociedad'" (resaltado por la investigadora) (P1: 13, Manual de Convivencia HM). Como se ve, el enunciado resaltado, aunque tiene por sujeto tácito el educando en su acepción individual, proyecta su acción de manera amplia "irradiándola" en la sociedad. Así mismo, el educando no se concibe desde el adiestramiento según estándares de eficiencia, como es la tendencia en el modelo pedagógico por objetivos, sino que se refiere a capacidades y limitaciones "personales". Se trata, pues de una conjugación de aspectos subjetivos e intersubjetivos. Más adelante se refuerza esta visión amplia del objetivo educativo al declarar que "la educación que ofrece [el] colegio es humanizadora y humanística, es integral, y por cuanto considera al estudiante como una totalidad y no únicamente es su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional" (P1:74, Manual de Convivencia). Se sienta así distancia manifiesta con la perspectiva funcionalista. Sin embargo, es de anotar que con tales enunciaciones se percibe la presencia de la dualidad cognitivo/formativa.

En coherencia, el *Manual de Convivencia* señala un perfil de los alumnos más amplio que el de simples receptores de contenidos. Así que el alumno debe estar "formado armónicamente en el ser, el pensar, el sentir, el hablar y el convivir; dimensiones que lo consolidan como un ser comprometido con su comunidad y […] como un ser integral con valores necesarios para vivir en comunidad" (P1:75, Manual de Convivencia HM)

Se puede notar cómo en el Manual de Convivencia hay una concepción del estudiante que es amplia y abarca una gama de aspectos que van desde lo cognoscitivo a lo social, que no evade la

intersubjetividad del proceso y reconoce la existencia de elementos únicos en cada educando. Como ya dijimos, el Manual de Convivencia concreta la normatividad nacional en el contexto local. Como continuación de ese proceso de concreción, el Plan de Aula debe sentar las bases específicas para la implementación de las prácticas.

El Plan de Aula, en el colegio HM, es una herramienta pedagógica construida al inicio del año lectivo por las cuatro docentes que lo implementarán, a partir de los "Dominios conceptuales/hilos conductores" establecidos en la "malla curricular" consignada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se elabora, con acuerdo a la concepción homogénea de los niveles vista en el Manual de Convivencia, en un formato para cada uno de los cuatro periodos en los que el año escolar se divide (Ejemplo del formato se consigna en el Anexo 1). Su formulación está propuesta con acuerdo a "Áreas", que se subdividen en asignaturas. En este aspecto emerge la primera distancia entre lo instituido, es decir áreas para el nivel de preescolar, con lo propuesto por las maestras del preescolar.

El formato elaborado por las maestras deja de lado la definición de "áreas", cuyo campo aparece vacío y ellas optan por compendiar su quehacer en "dimensiones", que especifican en el campo dedicado a "asignatura". Según esa variación del esquema, en el preescolar se abordan cuatro dimensiones: Comunicativa, Cognitiva, Estética, y Ética y valores.

Una dimensión adicional, que no se encuentra en el *Plan de aula* pero que se considera relevante para las maestras del preescolar, es la corporal; en el colegio HM esta dimensión se comprende como un "área" y es asignada a la profesora de educación física. Por la experiencia de la investigadora, y según lo enunciado en el *Plan de aula*, esta dimensión se basa en el reconocimiento subjetivo, en la ubicación del propio cuerpo del estudiante.

A pesar de la disparidad de concepción señalada, el *Plan de Aula* coincide con el *Manual de Convivencia* en que no solo se tienen en cuenta el componente puramente cognitivo, sino que se contempla el componente "Social-actitudinal", que también reside "en los principios planteados en el PEI" (P23:15, Análisis de Plan de Aula1).

Sin embargo, para efectos de reconstruir la formulación del objetivo desde el ámbito institucional, en este apartado nos ocuparemos de la primera columna del formato del *Plan de aula*, correspondiente a los "Dominios conceptuales/hilos conductores" extraídos textualmente del PEI. Allí resulta evidente que se otorga mayor grado de especificidad y se dedica mayor número de ítems temáticos a lo que las maestras del preescolar denominan "dimensión cognitiva". Ello evidencia una preocupación acentuada por el aprendizaje de conocimientos: conceptos de cantidad numérica, principios de manejo de herramientas informáticas, identificación de atributos, entendimiento del sistema métrico y geométrico, nociones de mecánica e historia.

De las demás dimensiones, la siguiente en importancia por extensión y énfasis es la comunicativa. Allí el elemento imperante es el que se refiere a la interacción verbal y no verbal, así como al reconocimiento propio y del otro. La dimensión Estética, por su parte está centrada en experiencias que apuntan a un reconocimiento de lo sensorial a nivel individual y, en menor medida, al reconocimiento del entorno. La dimensión ética, finalmente, hilvana aspectos de convivencia y de adaptación normativa.

Al indagar con los padres, también se evidencia gran relevancia y aceptación de la enseñanza de conocimientos. Se califica como "muy buena" la formación académica en "los conocimientos que vieron, en las tareas, las investigaciones, en el desarrollo mental que ellos tienen" (P25: 3, Entrevista madre). En la entrevista analizada se percibe que tienen alta estima por las áreas de español, matemáticas e inglés. Valoran que sus hijos aprendan a "leer, a saber contar, a hacer sumas, las vocales y las letras vistas" (P25: 2, Entrevista madre). Por último, hay un recuerdo positivo frente al uso de libros y cuadernos por parte de los niños de preescolar.

Con la aproximación anterior, podemos afirmar que los "Dominios conceptuales/Hilos conductores" propuestos, aunque parten de una concepción de objetivos abarcadora, privilegian la dimensión cognitiva. Se observa, así mismo, que al interior de las "dimensiones" restantes hay un interés por impartir algún tipo de conocimiento. En la dimensión comunicativa hay interés por el alfabeto y la construcción silábica; en el estético, por la identificación de colores y formas; y en la ética por la comprensión de las categorías de "valores" y "normas". Sin embargo, en ellas, a la

par, se observa la intención de encausar estos conocimientos hacia acciones formativas: trabajos enfocados al reconocimiento de la diferencia; expresión de emociones, entre otros.

Se puede señalar, en consecuencia, que el planteamiento institucional de los objetivos para el preescolar se diluye en el panorama escolar completo; razón por la que fue necesario abstraerlo de la propuesta global del *Manual de Convivencia*, y de su concreción en la malla curricular (punto de partida del Plan de Aula). Pero además se acopla con la taxonomía de objetivos planteada por Bloom y colaboradores (1990). Es decir, que se formula a partir de la definición de "dominios" a los que les corresponde un tipo específico de objetivos. Cabe señalar, empero, que los dominios plasmados en el documento *Plan de Aula* no se ciñen a las especificidades formales para el manejo de verbos propuesta por este autor.

Para reconstruir la percepción del objetivo del preescolar desde la experiencia de los niños se encontraron relevantes las afirmaciones sobre el uso de materiales y los espacios propios del aprendizaje. En lo relacionado a los materiales usados en las actividades, no se puede inferir claramente que los materiales sean el resultado de un objetivo subyacente de impartir conocimiento, aunque hay una inclinación importante de varios de los niños entrevistados por los lápices y los colores. La mayoría de materiales recordados por los niños (plastilina, pintura, papel de colores) tienen aplicaciones artísticas, con lo cual se puede inferir que algunos objetivos del preescolar se direccionan hacia la dimensión estética y la creatividad; cualidad a veces minimizada por las perspectivas pedagógicas que tienen como objetivo privilegiado la enseñanza de contenidos.

Cuando se estudian los lugares en que se realizan las prácticas para identificar si la enseñanza está enfocada en impartir contenidos, se encuentra que los estudiantes relacionan el proceso de aprendizaje con el salón de clases. De este hecho se desprenden dos análisis: primero, las actividades académicas se contraponen a la diversión que se asocia al patio; segundo, la ausencia de espacios alternos en la práctica pedagógica, lo que refuerza la existencia de una educación de contenidos. Las profesoras justifican lo anterior argumentando que no hay espacio suficiente en el colegio. Una de ellas afirma: "En el colegio, el patio siempre está ocupado porque es el espacio del profesor de Ed. Física y uno tiene que respetar esos espacios, entonces no puedo hacer

muchas cosas de las que me gustaría hacer porque no hay espacio" (P19:67, 2 Entrevista maestra NP). A la vez que señalan lo pequeño de los salones: "De espacios la verdad es que estamos reducidos, pero en el salón se trata de hacer lo más que se pueda" (P20:33, 2 Entrevista maestra PV). Pero no se evidencia creatividad alguna para utilizar el salón de manera experimental, ni tampoco se ve esfuerzo para ir a otros espacios. Se menciona la ida a la biblioteca como algo esporádico.

Así, la percepción del objetivo por parte de los estudiantes está fuertemente ligada al aprendizaje de contenidos con perspectiva tradicional. Se verifica, además, que desde la perspectiva de los padres esta ligazón se considera positiva y deseable. Cabe anotar, desde la percepción de la investigadora, una hipótesis sobre esta aprobación: la correlación sociocultural hegemónica entre el aprendizaje de contenidos, el éxito escolar, profesional y económico, hace que los padres proyecten como deseable el énfasis en esta dimensión.

Algunas miradas alternativas al objetivo instituido del preescolar

En este apartado nos centraremos en los sujetos educativos que ejercen la práctica; es decir, aquellos que ejecutan unas acciones determinadas en búsqueda de la realización del objetivo. Son además, los sujetos encargados de establecer las formas de observarlos y sopesarlos. Este último aspecto se revisará más adelante en el apartado dedicado a la evaluación.

Fue en el paso de la codificación abierta a la codificación axial que resaltó la relación entre el objetivo de grado cero y las experiencias y deseos de las profesoras. Se les preguntó en una entrevista semiestructurada por su percepción del objetivo y el deber ser del mismo. Se encontró que existe un diferencial relacionado con elementos condicionales de su experiencia. En esta sección, por tanto, se revisa individualmente la formulación de cada una de las docentes, tanto en su respuesta directa en la entrevista, como a través de los documentos anotados.

Una de las maestras entrevistadas, quien es licenciada en preescolar, ejerce la docencia desde 1987, se ha desempeñado en los niveles de primaria y preescolar en el sector privado y está vinculada con el sector público desde 2007. Dentro de las funciones que ha tenido en este último sector enumera: "Directora de grupo de Preescolar. Planeación, ejecución y seguimiento de

programas académicos. Participación en Consejo Académico año 2009. Diseño de programas curriculares adaptados a necesidades educativas especiales" (P7:6, Entrevista Maestra MF).

Esta maestra percibe el objetivo del grado cero del Colegio HM como:

> yo siento que el grado cero en el colegio es escolarizado, no es un nivel de preescolar, sino es un nivel escolarizado. Y se ve desde la misma malla curricular en donde hay muchos procesos y muchos contenidos que tienen que adquirir (P7:8, Entrevista Maestra MF).

Su afirmación coincide con las observaciones hechas a la formulación del ámbito institucional: prevalencia de la enseñanza de contenidos, de conocimientos, con perspectiva "escolarizada". Para ella, en este nivel educativo deberían primar procesos que apunten a garantizar el "éxito en la vida escolar": "procesos de lenguaje, procesos cognitivos, la búsqueda, la indagación, la curiosidad" (P7:10, Entrevista Maestra MF). La base de esos procesos la identifica en "la socialización" (P7:11, Entrevista Maestra MF):

> los niños tienen que llegar a aprender a compartir con los demás, están abandonando un egocentrismo, todavía son egocéntricos quieren tener las cosas para ellos, tener la razón entonces tienen que aprender ya procesos de convivencia, tienen que entender lo que significa hábitos de estudio, entonces dentro de esto por ejemplo una postura buena para trabajar, tener los elementos de trabajo (P7:13, Entrevista Maestra MF).

La maestra, pues, considera fundamental revaluar la densidad de contenidos frente a procesos; plantea, así, un cuestionamiento a lo instituido. En coherencia, ante el cuestionamiento por la pertinencia de los dominios, relaciona los contenidos con los dominios formulados (y exigidos) por el ámbito institucional. Salta a la vista que la maestra encuentra la necesidad de particularizar y precisar el objetivo para el grado cero, principalmente derivado de su comprensión como etapa que antecede a lo escolar y a la identificación de necesidades particulares de los niños enfocadas a lo social.

Otra de las maestras entrevistadas, lleva 25 años vinculada al sector distrital de la educación y cuatro en el colegio HM. Según ella, "el objetivo del grado cero en nuestro colegio es que el niño

se prepare para la primaria, que se prepare para su grado primero" (P9:4, Entrevista maestra PV). Señala necesario, desde la perspectiva institucional, que haya un acento fuerte en los contenidos porque: "la mentalidad de las profesoras de primaria es solo temas y temas" (P9:11, Entrevista maestra PV).

Sin embargo, también considera que:

> el objetivo de nosotras es que el niño se forme como persona, adquiera madurez, adquiera valores; pero que a la vez también adquiera conocimiento, que tenga las mismas posibilidades que tiene cualquier niño de Bogotá de educación pública o privada (P9:9, Entrevista maestra PV).

Un elemento interesante en la perspectiva de los objetivos de la maestra es el énfasis en la función social de la educación; en su potencial como herramienta para zanjar la brecha social. En lo que concierne al nivel preescolar, afirma taxativamente que la exigencia de habilidades de lecto escritura ayudaría a estrecharla. Esboza desde allí un potencial instituyente. Plantea que "hay que replantear los estadios de Piagget, eso fue un estudio que se hizo hace 50 años; y que los niños de esa época eran totalmente diferente a los niños de esta época" (P9:14, P9:9, Entrevista maestra PV). Deja ver que en el objetivo del grado cero se pone en juego una perspectiva a largo plazo y con alcances de escala social.

La tercera maestra del preescolar entrevistada se graduó como Licenciada en pedagogía infantil y tiene tres años de experiencia en aula. Su cargo en el Colegio HM es de carácter provisional y se limita al año objeto del presente estudio (2014). Para ella, el grado cero "es el paso de ellos de ser los grandes del Jardín, a hacer los chiquiticos del colegio" (P19:137, 2 Entrevista maestra NP). De acuerdo a eso, dice que se trata de "que ellos sepan que hay un uniforme, que hay unas normas, que hay un horario, que ellos, ya cuando llegan a primero, deben de (sic) tener unos pre-conceptos de unas formas de unas letras, de unas palabras, de cómo organizar a esa persona, a ese niño desde su mente, para que él sepa que tiene que cumplir unas normas en su vida para salir adelante" (P19:138, 2 Entrevista maestra NP). Se trata, según la maestra, de una adecuación conductual a lo normativo, de un disciplinamiento social. Cabe destacar, desde la lectura de Kant, las implicaciones de esta perspectiva; es decir, según esto el objetivo del preescolar se centra en la coacción de comportarse según su entero capricho.

De las respuestas de esta docente resalta el total acuerdo que expresa entre el objetivo que percibe y el que, considera, debería ser. Ante la pregunta por este deber ser, ella respondió: “creo que es lo que estaba diciendo ahorita, que ellos sepan que deben tener normas, deben tener límites, deben de ser ordenados en un cuaderno” (P19:45, 2 Entrevista maestra NP).

La concepción del objetivo del preescolar de esta última maestra es la más ceñida a la formulación institucional; incluye lo cognitivo bajo la idea de los “pre-conceptos” que los niños deben tener; el aspecto de percepción propia; y el ámbito social restringido a lo normativo. Es precisamente esa restricción la que llama la atención, pues proyecta en la formulación un tono coercitivo por el énfasis en normas y límites.

Como se presentó en este apartado, coexisten varios objetivos para el prescolar, unos normativizados que se encuentran en los documentos pero también en los discursos de padres, estudiantes y maestras; otros, relacionados con la línea de formación, en donde los valores y la socialización juegan un papel preponderante. Como conclusión parcial se puede afirmar que el objetivo del preescolar en su práctica carece de unificación, lo que genera un abanico de posibilidades y una riqueza de matices. Esta aproximación funda el punto de partida de la práctica ya que revisa lo que se busca lograr con ese año de educación que antecede a la escolaridad propiamente dicha. En los siguientes apartados se observará como se van concretando esas distintas proyecciones.

Metodología en el preescolar del Colegio HM

La metodología empleada en la práctica pedagógica puede ser observada desde tres ejes: los materiales empleados en la misma, las actividades realizadas y lo plasmado en el cuaderno. La revisión minuciosa de cada uno de los elementos de esta tripleta permitirá establecer si la

metodología empleada por las profesoras en la práctica pedagógica hace parte de lo instituido o, por el contrario, emerge como propuesta instituyente (Ver mapa de categorías en Anexo 5)

Materiales

Al centrar la atención en los principales destinatarios del proceso educativo, se encuentra que para los niños los materiales tienen importancia en el aprendizaje. Este hecho se sustenta en la gran cantidad y variedad de materiales que los niños y niñas recuerdan con agrado en su desarrollo personal. Y como ya se había argumentado antes, incluso los materiales que podrían ser relacionados como tradicionales, como el lápiz, pueden en verdad ser utilizados para prácticas pedagógicas no tradicionales. Donde se puede ver con mayor claridad este fenómeno es en el caso del papel, otro de los útiles escolares que puede ser considerado tradicional, pero que con la orientación adecuada puede servir para desarrollar la creatividad y la imaginación, como se manifiesta en las respuestas "me gustaba trabajar con papeles para hacer bolitas y pegarle a los patos, a los árboles y también a las gallinas" (P14: 5, Entrevista a niños 4) y "[me gustaba] el papel para hacer bolitas" (P17: 5, Entrevista a niños 7). Con lo cual se demuestra que un material puede ser utilizado tanto para prácticas no tradicionales como para las tradicionales.

Lo que no está en duda es la importancia central que tienen en sí mismos los materiales para las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, los materiales deberían ocupar un lugar primordial en las metodologías de las profesoras, pero esto no es así.

La metodología de las profesoras en lo que se refiere a los materiales utilizados puede ser evaluada con tres de los instrumentos. El primero, las entrevistas a las maestras (P7, P8, P9), hace referencia a la opinión personal de las profesoras; el segundo, el *Plan de Aula* (P10), sintetiza la elaboración grupal y consensuada de los aspectos cognitivos y procedimentales para desarrollar en cada uno de los dominios; el tercer instrumento, los diarios de clase (P4, Diario de clase 1; y P6, Diario de clase 2), da cuenta de lo que la profesora hizo o cree que hizo. Es importante aclarar que la enumeración hecha no obedece a una organización jerárquica ni a un escalafón por orden de importancia, simplemente es una mención con fines esquemáticos.

El Plan de Aula (P10) es poco coherente en el componente denominado "Recursos". Más que un referente para tener en cuenta a la hora de abordar cada dominio, es una enumeración de los posibles materiales que pueden ser usados en la ejecución del plan. Solamente en un par de casos se tiene una concepción integral de "recursos", que sobrepasa los materiales o útiles, en la cual "se tiene en cuenta lo más importante que son los niños" (P10: 35, Plan de aula). No se puede decir que en los otros dominios se desconozcan los alumnos o los maestros como parte de los recursos, solo que no lo hacen explícito. Esto se debe, en gran medida, a que el componente "Recursos" es tratado con desdén en el *Plan de Aula,* prueba de ello está en que después de la enumeración de algunos materiales, se pone etcétera, algo muy ambiguo para lo que debería ser la hoja de ruta de la maestras construida por las propias maestras. El hecho de que en la mayoría de dimensiones se limiten a mencionar algunos materiales, quita la posibilidad de que se le dé prelación a unos sobre los otros. Con lo cual el *Plan de Aula* pierde cualquier posibilidad de servir como referente de uso de materiales para la puesta en práctica de metodologías no tradicionales.

Es curiosa, por decir lo menos, tanta despreocupación por los materiales en el *Plan de Aula* si se tiene en cuenta que, según las opiniones individuales de las profesoras, los materiales son uno de los referentes principales en la construcción de la metodología. Incluso, cuando se le pregunta a una maestra por las estrategias más efectivas, hace una relación inmediata con el uso de materiales. Reconoce la importancia del material, aunque se lamenta porque "no fue suficiente" (P7: 5). Para la educadora, el material no se limita a servir de apoyo en el proceso de aprendizaje, sino que el material, por sí mismo, estimula el intelecto, además de facilitar el conocimiento de contenidos. El ejemplo que ella utiliza es el de los bloques lógicos, unas fichas muy comunes, generalmente menospreciadas, pero, como la experiencia le ha demostrado, con una orientación adecuada, el trabajo con los bloques lógicos "puede desarrollar bastante los procesos de pensamiento y a la vez se pueden trabajar los contenidos pertinentes y especialmente las matemáticas." (P7: 5). La misma relación directa entre estrategias efectivas y uso de materiales es expresada por otra de las profesoras, la mejor metodología es aquella que se adapte al gusto de los niños, donde uno de los criterios principales es de los materiales utilizados. De tal manera que la metodología debe tener en cuenta que "hay uno niños que les gusta recortar, hay otros niños que les gusta trabajar con plastilina, otros con rompecabezas o con fichas" (P9: 12, Entrevista maestra PV). Además pone en lugar especial el uso de tecnología, pues "las TIC y el uso del computador

es una estrategia (SIC) muy motivante para los niños" (P9: 12, Entrevista maestra PV). No se comprende, entonces, que las profesoras que individualmente ponen tanta atención en los materiales, a la hora de hacer el documento conjunto, no tengan en cuenta el componente recursos como una parte fundamental para la metodología. Para una de las maestras, en el Plan de Aula "se consigna simplemente o se plantean posibles actividades " (P7: 3), así que se contempla como un documento poco importante, que le sirve a la maestra para referencias de actividades, pero nada más. Los materiales son subsidiarios, o ni siquiera tienen cabida, porque deben ser una preocupación individual de las maestras para la realización de las prácticas pedagógicas. Esta desconexión entre el Plan de aula y la metodología podría explicar que en aquel documento no se le dé la importancia a los materiales de la cual las profesoras son conscientes, como ya se demostró anteriormente. Sin embargo, esta explicación no es satisfactoria porque una docente afirma que el Plan de Aula y la metodología "están muy ligados porque van unidas" (P9: 6, Entrevista maestra PV). Teniendo en cuenta esta afirmación, se hace evidente una contradicción: la profesora reconoce la importancia central de los materiales en la metodología, también acepta el estrecho vínculo entre la metodología y el Plan de Aula, pero en el Plan de Aula no le da a los materiales la relevancia que merecen por ser pieza fundamental en la construcción de la metodología. Este es un elemento que se debe tener en cuenta y que debe ser trabajado en el colegio Heladia Mejía para garantizar que la elaboración de los siguientes Planes de Aula de preescolar sean realizados con mayor seriedad y rigurosidad y se haga una exploración profunda de las posibilidades que brinda el uso de distintos materiales. El Plan de Aula es el documento preciso (casi se podría decir que la excusa) para que las maestras de preescolar compartan conocimientos y experiencias sobre el uso de materiales para el desarrollo de la práctica pedagógica, con el objetivo de darle solidez al uso de distintos materiales.

Además, un Plan de Aula que de luces sobre el uso de materiales para la práctica pedagógica alternativa en el Heladia Mejia, mitigaría los inconvenientes que se sufren algunas docentes por el desconocimiento de la experiencia de otras profesoras sobre el uso de materiales.

En ese sentido, se puede hacer un breve resumen de los conocimientos acumulados por las profesoras del Heladia Mejía durante sus experiencias. En general existe predisposición por parte de las maestras a usar "Todos los [materiales] que estén a mi alcance" (P9: 15, Entrevista maestra

PV). Una profesora decide qué material usar según el tema que estén adelantando con los niños. Los materiales están en función de reforzar los temas y para garantizar una enseñanza más didáctica.

Por eso no es de extrañar que la gama de materiales que usan las profesoras incluya "los cuadernos, marcadores, lápices, hojas de papel, la fotocopiadora, de pronto el Internet, por ahí uno necesita sacar información, colbón, tijeras" (P8: 7, Entrevista maestra NP). Sin embargo, solamente hay una profesora que demuestra usar de manera consciente los materiales para realizar prácticas pedagógicas no tradicionales. Ya se había mencionado el papel que se le da a los bloques lógicos, sobre los que se agrega que "a través de ese material ellos están clasificando, están haciendo seriación, están estableciendo relación, están siendo creativos" (P7: 6). Además, la maestra trae a colación las virtudes de los cuentos y de las tecnologías; pero donde más se ve una propuesta no tradicional atravesada por el uso de materiales es en la propuesta medioambiental que la maestra realizó. A través de este proyecto, la maestra consiguió exponer la importancia de reciclar y de reutilizar materiales, los materiales en sí mismo son el punto de partida para una práctica no tradicional. Uno de los ejercicios fue invitar a un reciclador para que "el señor les contara lo que hacía, ellos vieran cuál era la importancia del reciclador, cómo podíamos ayudarle para que su labor no fuera tan difícil" (P7: 6).

Hay que aceptar que en la investigación se evidencia falta de creatividad por parte de las maestras para apoyar la metodología con distintos materiales. Esta falencia es evidente en una profesora cuando afirma que no sabe qué hacer con el cartón. Pero también aparece en otra de las docentes, que acepta que el uso de los rompecabezas "es más bien limitado" (P7: 8). Problema que también se aplica para algunos juegos como el dominó. Es algo decepcionante que material de este tipo (juegos y rompecabezas), que por su naturaleza se perfilan como perfecto apoyo para prácticas no tradicionales, sea utilizado en poca medida. Por otra parte, también se confiesa el poco uso de películas. Nuevamente un gran error si se tiene en cuenta que los niños son supremamente audiovisuales y la proyección de películas, con la correcta guía de la profesora, es un terreno fértil para el desarrollo de metodologías pedagógicas.

La utilización de elementos audiovisuales nos lleva a otro punto de suma importancia en lo que se refiere al uso de materiales: las tecnologías de la información y la comunicación. Ya se había mencionado que para una de las maestra el uso de TIC es un punto clave en la metodología pedagógica. Otra de las docentes se pronuncia en el mismo sentido, es decir, resalta la importancia de las TICs para la formulación de la metodología, pero acto seguido dice que está "alejada de las TIC´S [pues] realmente, tengo una diferencia generacional que hace que para mí no sea fácil comprender el computador y las actividades que sostengan que ver, me causan estrés" (P7: 12). Sobre este aspecto, también se encuentra una visión muy limitada de las TIC, su uso se reduce a "que si tengo una idea puedo abrir un Word o Internet y hacerla, para que entiendan lo que yo quiero que entiendan" (P8: 14, Entrevista maestra NP). Con lo cual las TIC quedan restringidas a ser un canal de conocimiento entre el maestro y los niños, perdiendo las posibilidades de exploración e ingenio que permitirían desarrollar en los niños del grado cero. Esto demuestra que el uso de TIC no implica necesariamente la existencia de metodologías pedagógicas no tradicionales. Pero sí es claro que la ausencia de TIC demuestra un rezago que por inercia pone a las maestras en las metodologías instituidas. Y aunque también se reconoce que para muchos niños "el computador es como un cuaderno un libro más, porque muchos en su casa ya los manejan" (P9: 7, Entrevista maestra PV), no hay excusa para dejar de usar las TIC y aprovechar las distintas herramientas que brindan para la práctica pedagógica con la primera infancia. Sin lugar a dudas, el fortalecimiento del uso de TIC por parte de las maestras de preescolar, es otro de los grandes retos del Heladia Mejía. No para reforzar lo instituido, sino como un material que abre paso y crea las posibilidades de implementar metodologías no tradicionales.

Hasta el momento se ha visto la planeación colectiva de las maestras en lo que se refiere al uso de materiales para la implementación de metodologías, también se analizaron las opiniones individuales de las maestras, y se expusieron los deseos y gustos de los niños por los materiales. Ahora hace falta analizar lo consignado en el Diario de clase de las maestras, pues es allí donde se ve qué es lo que realmente se realizó en la práctica pedagógica y cuál fue la metodología empleada en tal empresa.

Lo primero que llama la atención es que en la dimensión estética es donde las profesoras más aprovechan los materiales como apoyo metodológico. La relación entre el dominio estético y el uso de materiales es evidente y sería imperdonable su olvido. Pero realmente sorprende que en los otros dominios (comunicativo, ético y cognitivo) sea tan escaso el uso de material para la construcción de prácticas pedagógicas no tradicionales. Así que muchos de los usos de materiales se quedan en el desarrollo motriz de los niños, pero no se extiende hacia otras dimensiones. Es muy común encontrar que las profesoras ponen a los niños a rasgar, recortar, arrugar y pegar, pero no como apoyo para otros conocimientos, sino por la actividad en sí misma. En el diario de clase se registra que desarrollaron "rasgado y arrugado" (P4: 31, Diario de clase 1) y "recorta foamy en pedacitos muy pequeños" (P6: 76, Diario de clase 2), para poner solo unos cuantos ejemplos en los cuales el uso de material es un fin en sí mismo y no es un pilar para la metodología pedagógica de las diferentes dimensiones. Claro está que en algunos casos sí se usan los materiales con tal propósito, como lo evidencian los registros: "decoración del nombre del colegio. Arrugado y pegado de bolitas de papel" (P4: 2, Diario de clase 1), "Recorta y pega los números" (P6: 16, Diario de clase 2) y "Trabajo con plastilina modelado, desarrollo de creatividad" (P4: 72, Diario de clase 1). Estas referencias muestran cómo el uso de materiales sí puede ser ampliado a los diferentes dominios, como el caso de la ética y los valores de identidad y pertinencia, los números y la creatividad de los niños.

El análisis de datos arrojó que la plastilina es un material muy interesante y versátil que puede ser usado para diferentes propósitos. En unos casos para desarrollar la motricidad: "Moldea en plastilina para fortalecer su motricidad fina" (P6: 73, Diario de clase 2); y como eje de apoyo para los contenidos cognitivos matemáticos, por ejemplo, la geometría: "trabajo en plastilina moldeado: ¿qué podemos hacer con las figuras geométricas?" (P4: 36, Diario de clase 1) y la aritmética: "trabajo con plastilina modelado libre asociado con cantidades" (P4: 113, Diario de clase 1).

Pero, como ya se había mencionado, el uso de materiales como parte de la metodología de las profesoras se ve muy enfocado en el componente estético. Los variedad y diversidad de materiales es inmensa, no así sus objetivos, casi siempre se queda en la expresión artística de los niños: "la pintura y el pincel para elaborar una guía", "las tijeras para recortar diferentes clases de

materiales" (P6: 81, Diario de clase 2), "figuras en origami" (P6: 86, Diario de clase 2), "hace plegados de animales", "pinta con témperas", "arma figuras con diferentes materiales" (P6: 88) y un largo etcétera que incluye icopor, foamy, aserrín, madera, varios tipos de papeles, lentejuela, escarcha, shakiras y colbón. Pero todo pensado para el dominio estético. Craso error si se tiene en cuenta que se ha demostrado que el uso de materiales aporta de manera óptima para la construcción de metodologías para el preescolar en las diferentes dimensiones de los niños. Por ejemplo, sobre la dimensión comunicativa en inglés, se logró "comprobar la eficacia de la tecnología educativa como recurso eficaz en el aprendizaje del vocabulario inglés en preescolar" (Gutiérrez, Gómez y García, 2013, Pág. 17). Cuando se compara la cantidad de vocabulario y construcción elemental de expresiones entre niños que aprenden inglés con multimedia y los que lo hacen con recursos más tradicionales, se encuentra una clara ventaja en los primeros. Sin embargo, no hay evidencia por parte de las profesoras de haber utilizado medios tecnológicos audiovisuales para la enseñanza del inglés. A decir verdad, no se evidencia el uso de ningún material novedoso para la enseñanza de una segunda lengua.

En este punto vale la pena decir que tampoco hay evidencia clara de uso de TIC en los procesos pedagógicos. Solamente una solitaria referencia a lo largo de todos los diarios de clase: "Práctica en el computador del juego Concéntrese" (P6: 36, Diario de clase 2). Así que uno de los recursos que más ofrece posibilidades, y que les es sumamente familiar a los niños, está sumamente subutilizado. Las TIC podrían ser parte fundamental en la metodología de todas las diferentes dimensiones, pero hasta el momento solo ha sido aplicada para fortalecer la concentración y la memoria. Por lo cual nuevamente se debe sostener que el uso de TIC es una deuda de las profesoras de preescolar del colegio Heladia Mejia.

Otro de los dominios en que falta explorar el uso de materiales es en el comunicativo. Las maestras permanentemente muestran su preocupación por enseñar a leer a los niños, pero siempre desde los materiales tradicionales. Las maestras no escapan a la inercia de enseñar a escribir con el típico lápiz y papel. Hay pocos esfuerzos por aumentar las herramientas. De las múltiples sugerencias que hacen Florez et al. (2009) para mejorar la enseñanza de lectura y escritura en el preescolar, por parte de las profesoras del Heladia Mejía, solo se encuentra que acogen la relacionada al uso de cuentos. En el caso de una de las maestras esto es una constante. Hay un

ejemplo interesante de apoyo audiovisual, “Presentación con video de un cuento” (P6: 48, Diario de clase 2). Empero, las otras recomendaciones, como “abundancia de material impreso”, “libros para muchos usos”, elementos y espacios para que los niños creen sus propios materiales impresos” y “materiales para crear e interpretar representaciones simbólicas” (Florez et al., 2009, Pág. 83) no son tenidas en cuenta y las maestras no aprovechan el conocimiento que existe sobre el uso de materiales para que los niños de preescolar aprendan a leer y escribir.

El uso de materiales como fundamento de la metodología se hace irreemplazable en el dominio cognitivo. Al ser en este dominio donde se hace más patente el problema del objetivo de grado cero, donde se encuentran dos posiciones opuestas, por un lado, el preescolar entendido como fuente de conocimientos, y por el otro, entendido como base para el desarrollo multidimensional de los niños. Pero sea cual sea la postura que se adopte, es en este dominio donde se presenta de forma más clara el desafío de usar los materiales como columna central de la metodología. Gallegos, Flores y Calderón (2008) demuestran que el desarrollo de metodologías alternativas en el preescolar, incluso para temas tan complejos como de ciencias naturales, requieren de materiales diversos que “permiten que los niños tengan experiencias que les ayuden a interpretar un mismo fenómeno físico en situaciones diversas” (Pág. 119). En ese sentido ha habido un importante avance en el Heladia Mejia y se puede encontrar que se ha realizado “trabajo de conteo y relación cantidad con material concreto” (P4: 96, Diario de clase 1) y se han “formado las figuras geométricas con diferentes materiales” (P6: 3, Diario de clase 2). Cosa muy interesante porque se realiza en un campo del conocimiento que generalmente le genera problemas a los estudiantes en la educación primaria y secundaria. Así que el uso de herramientas para la enseñanza de matemáticas es muy positivo no solo por facilitar la enseñanza de los contenidos, sino porque también genera gusto y empatía en los niños hacia las matemáticas, algo que va a repercutir positivamente a lo largo de sus vidas y su educación formal. En este campo se encuentra que las maestras también han usado los dados y el dominó para sumar (P6: 27 y 29, Diario de clase 2) y otros materiales para “formar secuencias lógicas cronológicas” (P6: 87, Diario de clase 2). Aunque todos estos ejemplos son muy provechosos, no se puede dar un parte de victoria porque es mucho más amplio el espectro de lo que falta hacer y donde aún no se han utilizado los materiales como médula de la metodología para la enseñanza de conocimientos, sobre todo de los conocimientos de ciencias naturales.

Por último, mencionar que aparte de lo intelectual, el otro aspecto que es necesario cultivar en los niños es el físico-corporal. En este ámbito también es poco el empleo de materiales. En los diarios de clase solo se encuentra una referencia en la que se registra algo relacionado: "ejercicios con uso de las colchonetas" (P4: 185, Diario de clase 1).

Cuadernos

La segunda subcategoría que emergió del análisis axial fue la de cuadernos. Los cuadernos son una herramienta muy importante para las profesoras y son una herramienta permanente de la práctica pedagógica (Ver ejemplo del cuaderno en Anexo 2). Dos de las profesoras consideran que el uso del cuaderno es "indispensable" y no duda en calificarlo como "el instrumento más importante que debe tener el niño" (P9: 14, Entrevista maestra PV). La otra profesora no está completamente de acuerdo con sus colegas y piensa que el uso del cuaderno "no es necesario", pero afirma en la misma línea de ellas que su uso "es positivo" (P7: 16, Entrevista maestra MF). En lo que sí coinciden las tres profesoras es en atribuirle la importancia al cuaderno por ser el primero de la vida académica. Una profesora habla del cuaderno como herramienta para "adquirir hábitos y desarrollar algunos procesos" (P7: 19, Entrevista maestra MF), procesos entre los cuales se incluye "cómo me relaciono con el conocimiento y cómo lo puedo plasmar" (Ídem), además del proceso obvio que es "cómo debo llevar un cuaderno", lo que se liga con las habilidades necesarias para poder utilizar el cuaderno: "cómo puedo plasmar el espacio gráfico en las diferentes hojas y en los diferentes tipos de cuadernos" (Ídem). Así como esta profesora habla del hábito que se consigue con el primer cuaderno, también se reconoce que éste crea responsabilidad en el niño, el estudiante sabe "que ese es su cuaderno, que lo tiene que llevar y traer que ahí es donde trabaja, que tiene que ser organizado a raíz del cuaderno" (P9: 18, Entrevista maestra PV). De aquí se colige que el cuaderno no solo sirve para la transmisión de conocimientos y contenidos, sino que también puede ser una fuente de valores. Pero de todas maneras, lo que predomina entre las profesoras es la concepción del cuaderno de preescolar como un punto de partida de lo que significa el cuaderno en la vida escolar de las personas. Así que con el cuaderno

el niño "va madurando para llegar a su primaria, que es un paso bien grande y diferente del preescolar" (P9: 19, Entrevista maestra PV).

De lo anterior, pasamos al primer gran hallazgo que consiste en constatar que los cuadernos son usados para promover el desarrollo de las diferentes dimensiones de los niños. Y aunque por las propias características de la dimensión cognitiva, ésta sea la que más se explota en los cuadernos, también vemos que las dimensiones estética, ética y comunicativa son trabajadas en los mismos.

Con lo cual hay algo un tanto contradictorio, porque la relevancia que se le da al cuaderno se explica principalmente por ser el instrumento para generar hábitos que sirvan para la vida escolar posterior, pero a la vez se le adjudica el papel principal en la construcción de conocimientos.

De esta contradicción se da cuenta una maestra cuando afirma "realmente uso el cuaderno como no debería hacerlo", pues lo ha utilizado "para ejercitar y plasmar los contenidos que los niños tienen que trabajar durante ese periodo", con lo que se pierde el enfoque de medio para iniciar en la permanente vida escolar, y se convierte en conducto para la enseñanza de contenidos.

En los diarios de clase se encuentra un sinnúmero de referencias a las diferentes dimensiones trabajadas. En el cuaderno se hace reconocimiento de objetos grandes y pequeños, se identifican colores, se fortalecen nociones básicas, se aprenden las figuras geométricas, etc. También encontramos que la dimensión comunicativa se trabaja mediante "ejercicios prácticos de discriminación auditiva en el cuaderno" (P5: 97) y la "selección de imágenes según la fonética de las palabras (en el cuaderno)" (P5: 103).

Una de las habilidades relevantes que permite el cuaderno es el desarrollo de la motricidad. Por medio del trabajo de los trazos, "ejercicio supremamente importante para el manejo del cuaderno", los niños ejercitan la motricidad fina, lo cual va a repercutir en su habilidad para escribir. La importancia del trazo para las profesoras es lo que explica que, a pesar de las múltiples evidencias en los cuadernos de los alumnos y las referencias en los Diarios de Clase sobre trabajo del trazo, una profesora manifieste que "todo lo que corresponde a grafo motricidad

me agrada mucho, aunque no tengo el tiempo suficiente para hacerlo" (P7: 23, Entrevista maestra MF).

El manejo de los trazos, además, está relacionado con el objetivo que las profesoras le asignaban como el principal: el de ser el primer ejercicio educativo que cree el hábito del estudio en los niños.

Las profesoras muestran esfuerzo en lograr la "interiorización del uso del cuaderno" (P5: 18), y para tal fin, uno de los ejercicios importantes es hacer trazos curvos en el cuaderno ferrocarril y trazos rectos, verticales y horizontales, en el cuaderno cuadriculado. Con lo cual los estudiantes aprenden a ver la versatilidad, pero también especificidad, de cada tipo de cuaderno. Junto a este tipo de ejercicios están los de reconocimiento de renglón. Ejercicios que también contribuyen al fin de interiorizar el cuaderno.

Hay que advertir que en algunos casos la división de los cuadernos se vuelve un poco esquemática y es muestra de una práctica pedagógica tradicional. Tal es el caso en que la profesora afirma que el cuaderno "cuadriculado es importante para todo lo de matemáticas, todo lo referente a los números, todo lo que ellos sepan ubicar en el espacio, y el cuaderno ferrocarril para que ellos aprendan hacer sus primeras letras" (P6: 21, Diario de clase 2).

El cuaderno también juega un papel importante en su relación con las actividades que se hacen tanto en la clase como en la casa. En los diarios de clase es recurrente el énfasis en actividades en el cuaderno como copiar, dibujar, etc. Pero también es importante para el trabajo en la casa, no tanto tareas planeadas, sino sobre todo "lo que no alcanza a hacer en la escuela lo lleva a la casa como tarea" (P7: 21, Entrevista maestra MF). De tal manera que el cuaderno se convierte en "un intermediario entre la casa y el colegio" (P5: 19), el cuaderno integra a los padres en la formación diaria de los niños. Las actividades en el hogar requieren el apoyo de los mayores y el cumplimiento y supervisión de las mismas son "un derrotero que dice si el niño no está fortalecido desde la casa con el acompañamiento escolar o este niño sí" (P7: 21, Entrevista maestra MF).

Las profesoras de preescolar de Heladia Mejía muestran compromiso en explotar esta faceta del cuaderno. Desde la primera reunión de padres explican el objetivo que tiene el cuaderno en establecer el vínculo entre ellos y las maestras. Además, durante todo el proceso las profesoras se esfuerzan por ser claras frente a los padres. Llevan la fecha de las diferentes actividades y ejercicios, y en especial buscan que lo que escriban sea "entendible para la persona que va a dirigir la tarea, o si es una nota o algo dirigía a la mamá que sea en un lenguaje entendible para ella" (P5: 23). Todas coinciden en que es muy importante hacer una letra legible que no se preste para la confusión de los papás.

Por su parte, cuando se les interroga a los padres sobre el valor que tiene el cuaderno, se limitan a resaltar la importancia para adquirir contenidos, sin importar el área, da igual que sea español, inglés, matemáticas, etc.

Otro papel importante del cuaderno se encuentra al evaluar su relación con otros materiales. Varias referencias que ligan el cuaderno con el tablero. La mayoría de los casos está relación se da para los ejercicios de matemáticas y geometría y para los "ejercicios de transcripción de textos del tablero al cuaderno, teniendo en cuenta la direccionalidad y el manejo del renglón" (P5: 179). También se trabaja el cuaderno de manera mancomunada con los bloques lógicos.

Por último, resaltar que el cuaderno permite tener en cuenta la evolución de los niños a lo largo del año escolar, ellos van "viendo en su cuaderno el proceso de cómo empezaron" y cómo terminan. La evolución de los estudiantes que se plasma en el cuaderno sirve para dos propósitos: por un lado les permite hacer una evaluación integral y en perspectiva a las maestras; y por el otro, sirve como incentivo para los estudiantes porque les permite ver "cómo sí son capaces de hacer muchas cosas" que antes creían no lograr. El propósito de incentivar a los niños también se complementa con las felicitaciones y palabras de ánimo que se les escriben a los niños en el cuaderno.

En resumen, el cuaderno tiene como objetivo, desde el punto de vista de las maestras del Heladia Mejía, servir como insumo inicial en el propósito de conseguir hábitos de estudio para la futura vida académica de los niños. Para tal propósito se utiliza en diferentes tareas y actividades,

tanto en el colegio como en la casa, se trabaja de la mano de distintos materiales y en las diferentes dimensiones que se desarrollan en los niños. El cuaderno juega un papel importante en el vínculo entre colegio y hogar, aunque no pareciera ser valorado en su profundidad por los padres; sí por las maestras. Por último, el cuaderno sirve para evaluar e incentivar a los niños. Se encuentra una atracción del cuaderno hacía las prácticas pedagógicas tradicionales.

Actividades

Como hemos visto, los materiales y el cuaderno no son en sí mismos criterios para diferenciar la metodología de un maestro. Aunque sí dan luces del perfil pedagógico de los docentes, es en las actividades que realiza donde mejor se trasluce el enfoque metodológico de los maestros. Un mismo material puede ser usado para una práctica pedagógica tradicional o para una no tradicional. Pero una actividad logra definir por sí sola la corriente pedagógica a la cual responde el docente.

El panorama global muestra que hay una fuerte inclinación por parte de las profesoras de preescolar del Heladía Mejía por las prácticas pedagógicas tradicionales.

En primer lugar, es impresionante la prioridad que le asignan las maestras al orden, la disciplina y la obediencia en las actividades. Una maestra manifiesta que “los niños deben estar atentos, deben estar mirando al tablero o hacia donde ella este dirigiendo la atención” (P7: 30, Entrevista maestra MF), y otra dice que “en primer lugar, debe haber un orden, los niños deben estar sentados” (P9: 19, Entrevista maestra PV). Con lo que sale a relucir que las maestras del preescolar se acogen totalmente a la concepción tradicional, que tiene entre sus fundamentos el predominio de “la autoridad del docente, que (…) es el agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos” (Acosta, 2005, pág. 16) y donde los alumnos son los agentes pasivos que recogen el conocimiento; proceso que solo puede ser garantizado si se

tiene la completa atención del alumno en el maestro, para lo cual se necesita el orden y el silencio de los niños. Esta idea se ve reforzada en el Plan de Aula donde figuran continuas llamados a inculcar en los niños "hábitos del orden" (P11: 20, Plan de Aula), "reconocer las normas establecidas" (P11: 35), "portar el uniforme" (P11: 9) y cumplir "con los horarios y deberes establecidos" (P11: 13). Cuestiones todas encaminadas a hacer de los niños seres subordinados y fáciles de controlar. Este hecho, propio de las prácticas pedagógicas de tendencia tradicional, se constata en los Diarios de Clase, donde se registra que se les ha insistido a los niños en "interiorizar los hábitos referentes a la postura y escucha" (P5: 43, Diario de clases MF) y a "obedecer y a quién obedecer" (P5: 65).

En segundo lugar, ninguna de las maestras muestra preocupación por innovar en sus prácticas. Cuando se les interroga sobre la realización de actividades novedosas, una responde que no las hace, otra que "no recuerda" (P9: 11, Entrevista maestra PV) y la última "no, yo creo que no, (…) algo novedoso no" (P8: 19, Entrevista maestra NP). Las maestras se encuentran en una posición cómoda en la cual no se modifican las actividades. La autorepetición de los maestros demuestra una gran atracción por parte de ellos hacia lo tradicional y rutinario.

La tercera prueba (y última) de la tendencia tradicional en las actividades de las maestras del preescolar del Heladia Mejía, sale de la propia boca de ellas. Todas reconocen que existen otro tipo de prácticas diferentes a las que están adelantando, pero que no las incluyen en su ejercicio docente tanto como debieran. Una reclama "que hace falta hacer muchos más experimentos, por ejemplo, eso sí les desarrolla a los niños la curiosidad" (P7: 21, Entrevista maestra MF). Con lo cual se está aceptando que las prácticas que predominan en el preescolar no están enfocadas en la experimentación, exploración y curiosidad del niño. Sin embrago, sobre la posibilidad de integrar actividades que respondan a prácticas pedagógicas de tendencia no tradicional, dice que "no siempre lo puedo aplicar (P7: 54, Entrevista maestra MF). De la misma forma, otra profesora sostiene que las actividades más enriquecedoras es donde el niño es el protagonista de la actividad y la maestra "solamente fuera como una guía diciéndoles" (P9: 42, Entrevista maestra PV). Pero admite que en su cotidianidad esta forma de actividad no tradicional está rezagada.

Evaluación en el preescolar del Colegio Heladia Mejía

Junto con los objetivos y la metodología, la evaluación es uno de los elementos importantes de la práctica pedagógica. La evaluación, al igual que los otros dos componentes, es asumida de manera distinta según cada corriente pedagógica. Claro está, cosa que se enfatiza, que la práctica de los docentes no tiene que coincidir perfectamente con algún paradigma teórico. Sino que, en realidad, las prácticas pedagógicas pueden, y así ha ocurrido en las dos categorías ya estudiadas, ser la mezcla (consciente o inconsciente) de varias de las tendencias que teorizan y realizan la práctica pedagógica.

Lo instituido

Hasta el momento, como referente normativo para juzgar las prácticas se ha tenido el Manual de Convivencia del Colegio Heladia Mejía. Pero dado que en el apartado sobre evaluación del mismo se parte de las leyes colombianas, en este capítulo es necesario arrancar desde lo instituido. Lo cual significa mirar antes que todo la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1860 del mismo año, el Decreto 2247 de 1997 y el Decreto 1290 de 2009. Los decretos mencionados reglamentan la Ley 115 de 1994, Ley general de educación, que postula como objetivos del preescolar: "el conocimiento del propio cuerpo", "el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad (…) y la motivación para la lecto-escritura y (…) operaciones matemáticas", el desarrollo de la creatividad, "la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria, la participación en actividades lúdicas, el estímulo a la curiosidad, el reconocimiento de su dimensión espiritual y "la formación de hábitos de alimentación, higiene personal aseo y orden" (ART. 17). Así que el sistema de evaluación que se decida debe ser coherente con estos objetivos.

El Decreto 1860 ya no está vigente, pero lo tenemos en cuenta porque el Manual de convivencia todavía lo toma como uno de sus referentes. Este último denomina la evaluación como "el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el

desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico" (ART 47). Con lo cual se aprecia que un componente importante de la evaluación son los conocimientos que ha adquirido el estudiante. El otro aspecto es el de las capacidades o habilidades de los estudiantes que son más amplias que los contenidos. Sobre estas dos cuestiones hablaremos más adelante.

El mismo Decreto pone como condiciones de la evaluación que sea "continua, integral y cualitativa", además, de esa evaluación con esos criterios se debe hacer un informe que dé cuenta de ella y que es la herramienta para que los padres y los alumnos conozcan el desempeño de estos últimos. Las tres características que se le exigen a la educación no son despreciables: la continuidad garantiza que la evaluación no sea sesgada y sin referencia temporal; la integralidad permite que el marco de evaluación no sea estrecho y se quede en unos pocos aspectos, que seguramente, terminarían siendo los contenidos; lo cualitativo da una herramienta pertinente para hacer una evaluación con las dos anteriores características y además permite que los profesores resalten aspectos que los fríos números no permitirían.

Además del Decreto 1860 de 1994, el Manual de Convivencia cita como parte de su sustento jurídico el Decreto 1290 de 2009. En ese Decreto ponen como propósitos de la evaluación identificar las características personales del aprendizaje, tener información para implementar las

estrategias pedagógicas pertinentes, determinar la promoción de los estudiantes y ajustar el plan de mejoramiento institucional (ART. 3). Con tales propósitos en mente, cada institución crea su sistema de evaluación propio, en el cual se debe establecer los "criterios de evaluación y promoción", la escala de valoración, las estrategias de valoración, las acciones de seguimiento, "los procesos de autoevaluación de los estudiantes", las estrategias de apoyo, la periodicidad de la entrega de informes, entre otras cuestiones (ART. 4). Finalmente, la escala de valoración del desempeño tiene cuatro niveles: Superior, Alto, Básico y Bajo (ART. 5). Hay que señalar que este Decreto no aplica para la educación preescolar, pero en el Heladía Mejía esta escala es la que se utiliza para todo el preescolar, por lo tanto debemos tenerlo en cuenta.

El último decreto a tener en cuenta para este análisis es el 2247 de 1997, "por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar". En este se ponen como directrices del preescolar: "el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las

motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, (…) como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos"; "La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología"; el fomento de "actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía"; "a creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza (…) que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad"; "la utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos"; y "El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas" (ART. 13). Paso siguiente, se define la evaluación en preescolar como:

> un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos: 1) Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances; 2) Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos; 3) Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje. (ART. 14)

Se aclara que los indicadores de logro que determina el Ministerio de Educación Nacional (estos indicadores fueron reglamentados en la Resolución 2343 de 1996) son una guía para que cada institución elabore sus indicadores según las necesidades de sus niños. Advirtiendo que "en ningún momento estos indicadores pueden convertirse en objetivos para el nivel o modelos para la elaboración de informes de progreso del educando" (ART. 15). Lastimosamente, este Decreto no ha sido tenido en cuenta para la elaboración del Manual de Convivencia del Heladia Mejía, con lo cual se está violando el Principio de Legalidad; implica rezago y desactualización; y se obliga a las maestras de preescolar a utilizar unos parámetros (Decreto 1290: primaria y bachillerato) que son ajenos a su ámbito, desconociendo los parámetros que por ley les corresponden. Más adelante examinaremos las implicaciones que tiene esta situación sobre la práctica pedagógica de las maestras. Por ahora, continuemos con la exposición del marco normativo.

Con todos los insumos anteriores, llegamos al Manual de Convivencia, allí se establece que la evaluación es un "proceso permanente, integral, cuantitativo, cualitativo y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes" (P1:26, Manual de Convivencia HM). Ahí figura una característica de la evaluación (cuantitativo) que restringe las posibilidades de los maestros del

preescolar. Se pone como objetivo principal de la evaluación el reconocimiento de fortalezas y debilidades, y como punto de referencia para adelantar la misma, el Plan de Estudios. La adecuación a la escala de valoración nacional queda de la siguiente manera: Desempeño superior (4,6 – 5); desempeño alto (4 – 4,5); desempeño básico (3 – 3,9); desempeño bajo (1 – 2,9). Esta escala aplica para todos los grados incluidos los tres de preescolar. Así que los informes a los padres, deben ajustarse a esta normativa. Además, con el fin de que la evaluación sea integral, la institución plantea que se deben tener en cuenta tres tipos de evidencia: de producto (trabajos), de desempeño (actitud, habilidades y destrezas de los estudiantes en el desarrollo de la clase) y de conocimiento ("adquisición de conceptos y el desarrollo de procesos mentales y competencias" (P1: 36, Manual de Convivencia HM). Por último, el manual plantea que debe existir heteroevaluación (evaluación del docente), coevaluación (evaluación del grupo) y autoevaluación (evaluación del propio estudiante). De estos tres tipos de evaluación se debe llevar el registro escrito.

Hasta acá el recuento de lo instituido en la evaluación. Ahora analicemos cómo repercute lo mencionado sobre la práctica pedagógica de las maestras del preescolar del Heladia Mejía.

Efectos de lo instituido sobre la práctica de las maestras

La principal de las normas, la Ley General de Educación, de ninguna manera puede ser vista como una restricción negativa para las prácticas pedagógicas de los docentes. Por el contrario, esta ley garantiza la libertad de cátedra para los maestros y la autonomía para las instituciones. Así que, en lo referente a la evaluación, se garantiza que sean las maestras las que elijan el método de su preferencia y las instituciones las que acuerden los contenidos generales.

Las únicas limitaciones que impone la Ley sobre el preescolar son las referidas a los objetivos que establece. Pero una mirada detallada a los mismos demuestra que estos son tan amplios que permitirían ser adaptados y logrados por parte de cualquier corriente pedagógica que se escoja. De tal manera que conocer el "propio cuerpo", o el "crecimiento armónico del niño", o la "motivación para la lectoescritura y las matemáticas", o el "desarrollo de la creatividad", son

objetivos aceptables tanto para la pedagogía tradicional como para la pedagogía no tradicional, la diferencia está en que cada corriente pedagógica usaría diferentes métodos para alcanzar dichos fines; pero todas las cinco corrientes pedagógicas podrían aceptar en términos generales que es necesario alcanzar dichos objetivos con los niños.

Estas dos características de la Ley General de Educación, la gama tan amplia de objetivos que permite el consentimiento de las diferentes tendencias de práctica pedagógica, por un lado, y el reconocimiento de la libertad de cátedra y de la autonomía institucional, por el otro, son posibles porque la Ley es producto de un proceso de transformación de lo instituyente a lo instituido, pues esta ley fue producto de la movilización política del Magisterio colombiano encabezado por su organización sindical FECODE. Este hecho es de suma importancia porque evidencia que lo instituyente, en el sentido de Lapassade, repercute directamente en la cotidianidad de los maestros. Por tanto, al plantearse la cuestión de la práctica pedagógica, no se puede circunscribir el problema al salón de clases, ni siquiera a la institución, sino que también se deben observar otros factores externos, incluido lo político, tanto desde lo impuesto por el poder, como el papel que juega la participación política de los maestros.

En la práctica, las maestras del preescolar del Heladia Mejía terminan regidas por una normativa que no les corresponde: el Decreto 1290 de 2009 que solo cobija la educación básica y media. Una de las cuestiones que se había prometido tratar en párrafos anteriores es la de los efectos nocivos que acarrea sobre las maestras de preescolar el tener que acoplarse a esta norma. De aquí es que la institución saca la escala de valoración a la cual las maestras deben acoplarse. Esto es erróneo porque obliga a las maestra a encasillar los procesos de los niños entre cuatro categorías (desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo) que no recogen todas las posibilidades a tener en cuenta en el desarrollo de los niños del preescolar. Además esta escala implica una calificación cuantitativa que no solo restringe a las maestras, sino que también desnaturaliza el proceso de preescolar, ya que en éste importan mucho las sutilezas de los procesos y las particularidades de los niños. Así que, como lo manifiesta una profesora, “la evaluación de los niños podría ser un poco más a nivel descriptivo” (P7: 36, Entrevista maestra MF). Esto genera un hecho conflictivo para la investigadora porque hay la conciencia de que el Decreto 2247 de 1997, que es el que corresponde a preescolar, sí permitiría que la evaluación y

los informes de la misma tengan un enfoque descriptivo. De esto se desprende que el desconocimiento normativo por parte de las directivas del Heladia Mejía está perjudicando la práctica pedagógica de las profesoras de transición.

A pesar de este inconveniente, las maestras se han acoplado al sistema de la institución mediante la maniobra de hacer evaluaciones descriptivas que "internamente tienen su correspondiente en la escala" (P7: 35, Entrevista maestra MF). Esto causa que las maestras permanentemente se encuentren en el problema de transformar artificialmente una calificación cualitativa en una cuantitativa, perdiendo así toda la riqueza y complejidad que las descripciones permiten. Tal vez el único argumento a favor de la escala de la institución es la de ser "la más entendible para los padres de familia" (P8: 28, Entrevista maestra NP), cuestión que no es desdeñable si se piensa que "en últimas lo que a nosotros nos interesa es que los padres entiendan el proceso de evaluación y que ellos se den cuenta cual es el proceso de evaluación que se lleva con los niños" (P8: 29, Entrevista maestra NP).

Este punto es confirmado por los padres, quienes consideran que los informes de notas están "muy bien, muy bien" (P10: 18, Plan de aula) y manifiestan no tener ningún inconveniente para entender cuál había sido el rendimiento de sus hijos.

En resumen, lo más relevante en la relación de lo instituido y las prácticas pedagógicas en su componente evaluativo es la imposición de una normativa que no corresponde en sustitución de la normativa que sí corresponde pero que no es tenida en cuenta. Este cambalache normativo afecta a las maestras de preescolar del Heladía Mejía porque les impones un sistema de evaluación cuantitativo que va en detrimento de las aspiraciones y concepciones pedagógicas de las profesoras. Sin embargo, esa imposición no es un obstáculo infranqueable para que las maestras no puedan adelantar sus propuestas pedagógicas, sino que, de manera una tanto forzada, las maestras se adaptan al sistema pero llevando a cabo hasta donde más pueden su estilo de practica pedagógica.

Centrémonos ahora en el ejercicio de las maestras.

Evaluación, entre contenidos, proceso y evaluación compartida

Aquí partimos de advertir que en los Diarios de Clase solo se hace mención a los periodos de evaluación institucionales, pero no se especifica absolutamente nada más (P4, Diario de clase 1; y P6, Diario de clase 2). Así que este documento no es buena fuente para el tema de la evaluación. Por tal razón no se tendrá en cuenta.

El análisis se hará partiendo de la planificación de las profesoras (Plan de Aula), seguido por los resultados observables tanto en los cuadernos como en la opinión de los niños. A lo largo del apartado se irá contrastando la información que arrojen estos documentos con los pensamientos y deseos de las maestras.

Llama la atención que en el Plan de Aula, en el recuadro dedicado a las "Formas de Evaluación", a veces se registran es actividades y no métodos o criterios de evaluación; aparecen así cosas como: "generar actividades de socialización" (P11: 5, Entrevista a niños 1), "a través de las diferentes actividades como lecturas de cuentos" (P11: 7, Entrevista a niños 1). También es sorprendente la poca coherencia que se maneja entre dimensión y dimensión en el Plan de Aula. En unas se hace énfasis en los métodos para evaluar, en otras se miran los logros a evaluar y en otras más completas se hace la diferenciación entre las "evidencias de producto", "evidencias de desempeño" y "evidencias de conocimiento", siguiendo (en parte) los lineamientos del Manual de Convivencia. Pero a lo largo de todo el Plan de Aula no se ven unos mismos criterios para planear las "formas de evaluación".

Algunos elementos que podemos encontrar de la pedagogía tradicional en lo que se refiere a la evaluación es la reiterativa referencia a los conocimientos como parámetro para decidir si un estudiante cumple o no con los logros establecidos. Así, por ejemplo, se ve que la preocupación es evaluar si el niño "reconoce las vocales e inicia el proceso de la escritura" (P11: 8, Entrevista a niños 1), "reconoce los tamaños cantidades y colores en la elaboración de trabajos" (P11: 13, Entrevista a niños 1), "reconoce e identifica las partes de un computador" (P11: 14, Entrevista a niños 1), para citar solo unos casos. También hacen parte de esta concepción tradicional puntos como la "elaboración de guías", "evaluaciones individuales con los contenidos desarrollados al final del periodo" (P11: 27, Entrevista a niños 1), "evaluaciones escritas y orales acerca de la adquisición de hábitos, normas de comportamiento y situaciones de carácter social" (P11: 37,

Entrevista a niños 1) y los “trabajos en los cuadernos” (P11: 32, Entrevista a niños 1) propuestos para ser calificados.

Por otra parte, y de manera poco articulada con lo anterior, figuran toda una serie de elementos evaluativos propios de las prácticas pedagógicas no tradicionales, en especial de las tendencias de la pedagogía activa y de la pedagogía constructivista.

De la pedagogía activa se rescata la importancia de la evaluación permanente del proceso de los niños, evaluación que no es evidente para los educandos. De modo que aparecen lineamientos como “la evaluación se hará desde la observación en el transcurso de las actividades” (P11: 6, Entrevista a niños 1), “durante la clase se evalúa continua y constantemente” (P11: 56, Entrevista a niños 1) y “en preescolar se evalúa a los niños de forma continua, es decir, a medida que se presenta el tema los niños hacen una actividad manual en la que se evidencia la comprensión del tema” (P11: 63, Entrevista a niños 1). También se incluye en esta corriente la evaluación mediante la “participación activa en juegos” (P11: 23, Entrevista a niños 1) y otra serie de ejercicios lúdicos.

De la pedagogía constructivista aparecen evaluaciones que tienen como fundamento el conocimiento previo del alumno, así que con la nueva información aprendida en clase más su conocimiento previo se les pide la “elaboración del cuento viajero” o la “elaboración de fichas de animales” (P11: 26, Entrevista a niños 1). También es propio del constructivismo el papel del maestro como guía mientras el niño va descubriendo el conocimiento y se evalúa el proceso en sí mismo, un ejemplo de ello es que “a través de láminas los niños interactúan con la maestra acerca de las diferencias de género (niño-niña)” (P11: 33, Entrevista a niños 1). Un último elemento retomado del constructivismo es la conciencia de la permanente evolución y construcción del conocimiento, así que juega un papel importante la retroalimentación “a los estudiantes sobre los temas que no se han adquirido” (P11: 18, Entrevista a niños 1) o en otras palabras, a “aquellos niños que demuestren alguna dificultad (…) se les hará una nueva explicación de forma personalizada para que pueda realizar la actividad propuesta” (P11: 43, Entrevista a niños 1).

Aunque en el Plan de Aula hay un continuo llamado a realizar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, no hay claros registros que demuestren que se adelantaron cada una de ellas. Solo una profesora manifiesta haber cumplido con las tres y expresa lo provechoso de hacerlo. Califica la autoevaluación como lo "más positivo" para los niños "ya que es la que los pone a reflexionar y a decir hombre yo si hice eso o no lo hice" (P8: 27, Entrevista maestra NP). Y de la coevaluación rescata el acercamiento que da con los padres, "o sea, nosotros permanentemente estamos evaluando a los padres a través del proceso que ellos llevan con sus hijos (…) esa es una coevaluacion que les hacemos a ellos" (P8: 28, Entrevista maestra NP).

Lo último para mencionar sobre el Plan de Aula es una cuestión un tanto preocupante. Una de los ámbitos que se proponen evaluar es si se "evidencia el valor de tener un Dios creador", se "reconoce la importancia de hablar todos los días con Dios" (P11: 80, Entrevista a niños 1). Esto, en primer lugar, puede verse como una violación al Art. 68 de la Constitución política de Colombia, que sostiene que en los establecimientos públicos no se le puede obligar a recibir educación religiosa. En segundo lugar, si se supone que solo es una propuesta y que no es de obligatorio cumplimiento, generaría los siguientes interrogantes: ¿está el niño en capacidad de decidir si quiere recibir las instrucciones sobre Dios o no? ¿En qué forma habla con Dios, de la manera en que hablan los que tengan el credo de la maestra? ¿Cuándo se habla de "Dios creador" no se le está inculcando al niño de manera soterrada una visión del origen del universo?

Estas cuestiones se deben tener en cuenta para la elaboración del próximo Plan de Aula del colegio Heladia Mejia para preescolar.

La incoherencia que atraviesa el Plan de Aula se explica al revisar las opiniones de las diferentes maestras. Se encuentran afirmaciones a favor de la evaluación puramente tradicional, donde lo importante es evaluar los "contenido" usando como herramienta preferida "la evaluación escrita y la evaluación oral" (P8: 40, Entrevista maestra NP); otras afirmaciones en un sentido de la corriente activa donde se insiste en la importancia de la observación permanente de los niños, pues, como lo dice una maestra de forma categórica, "definitivamente la mayor herramienta que tiene el maestro de preescolar para la evaluación es la observación" (P7: 23, Entrevista maestra MF); también hay aseveraciones en sentido constructivista donde lo importante no son los

conocimientos en sí mismos, sino el "proceso de adaptación y asimilación" (P9: 45, Entrevista maestra PV) que se haga con éstos. Entonces, aunque es comprensible y saludable que las maestras tengan diferentes posturas (conscientes o inconscientes) sobre la práctica pedagogía, no es aceptable ni saludable que el Plan de Aula no sea estructurado mediante el debate y la discusión, para hacer de él un documento coherente, y parezca, en cambio, una colcha de retazos sin un hilo conductor claro.

Es de resaltar que las maestras aceptan que hay otros factores que se tienen en cuenta en la evaluación, como la "personalidad del niño, que influye mucho" (P8: 49, Entrevista maestra NP), o si "tiene o no tiene apoyo en casa" (P7: 43, Entrevista maestra MF).

Finalmente, hay que señalar que todas las maestras se muestran favorables a que exista evaluación en el preescolar, en unos casos porque así "maduran" (P8: 55, Entrevista maestra NP) y se preparan para su vida académica, y en otros, porque de esa forma se va haciendo el seguimiento de "cuánto saben" (P7: 45, Entrevista maestra MF) y de qué "logros y habilidades" (P9: 43, Entrevista maestra PV) van adquiriendo los niños.

Los niños, sus productos y las evidencias

Hasta aquí la evaluación desde la perspectiva de lo planeado y la visión de las maestras, al mirar los resultados a partir de los cuadernos y la opinión de los niños, se perciben los siguientes hallazgos. En uno de los cuadernos, la clasificación de las maestra se hace con vistos buenos (representados con el símbolo "✓", y comúnmente llamados "chulos"), caritas felices y varias letras "E", que significan excelente (P2, Cuaderno).

En otro de los cuadernos, hay anotaciones manuscritas que incluyen vistos buenos, letras "B" y caritas felices. También hay calificaciones con sellos que incluyen "buen trabajo", "excelente trabajo", "tu desempeño está siendo excelente" y cuando los resultados no son los esperados, "debes practicar en casa"; cuando las actividades eran para el hogar, pero no han sido

satisfactorias, la anotación va dirigida a los padres: “papitos, por favor orientar la tarea” (P3, Cuaderno).

En el otro cuaderno, se repiten los chulos, las “B”, y en los casos en que no se cumple los requerimientos se ponen signos de interrogación (P5, Cuaderno).

De lo que se infiere una gran preocupación de las maestras por hacerles saber a los niños si saben un contenido específico. En ninguno de los cuadernos hay muestras de evaluaciones cuantitativas; esto es un error porque se está desaprovechando un espacio fundamental que permitiría hacer las evaluaciones cualitativas por las que abogan las maestras. El cuaderno, por su carácter personal y permanente, facilitaría que los desarrollos individuales de las diferentes dimensiones de los niños sean descritos para los principales interesados: los padres y los niños. Las maestras manifiestan que preferirían informes a los padres que fueran más descriptivos, pero no intentan hacer ese tipo de evaluaciones en una herramienta como el cuaderno. Así que en el cuaderno se evalúan los contenidos y se evalúan con las escalas tradicionales de “sabe” o “no sabe”. No importa que se usen sellos u otras expresiones. En el fondo, es la dicotomía entre haber aprendido un contenido o no hacerlo, lo que juzgan las maestras del preescolar. De manera que tanto por lo que evalúan, conocimientos, como por la forma en que lo evalúan, saben/no saben, se puede afirmar que en el preescolar del Heladia Mejía se utiliza el cuaderno dentro del marco de la corriente tradicional.

En lo que respecta a la voz de los niños, ellos recuerdan mucho los “sellos con caritas de soles, algunas son tristes, algunas son felices” (P12: 14, Entrevista a niños 2), los chulitos, los sellos y las caras felices. También están los que rememoran la evaluación personalizada en la cual “la profe nos llamaba y nos decía si estaba bien o mal” (P14: 18, Entrevista a niños 4). Esto es coherente con la afirmación de una maestra en el sentido de retroalimentar de manera personal y permanente a los niños, “irles diciendo las cosas que pueden ir mejorando en que específicamente deben mejorar y alentarlos con felicitaciones en las cosas que ellos ya están mejorando” (P7: 38, Entrevista maestra MF). La parte problemática de este aspecto, y que tal vez la maestra no tiene en cuenta, es que con esta actitud se refuerza la imagen del profesor portador de conocimiento y el alumno que requiere la aprobación del mayor. Tampoco se plantea llegar al extremo de pensar

que el profesor no tiene nada que enseñarle al alumno y que los dos se encuentran en el mismo nivel de conocimientos, pero también es importante reflexionar sobre la imagen que se les inculca a los niños desde transición sobre los maestros y cómo debe funcionar esa relación. Es claro que el maestro es la guía de los niños, pero, a la vez, se debe propender por desarrollar autonomía en los infantes para que también sean autocríticos y no estén dependiendo permanentemente de la aprobación del maestro que es el que decide qué está bien y qué está mal.

Por último, solo hay un estudiante que manifiesta que "ella no nos colocaba nada en las tareas" (P13: 10, Entrevista a niños 3). Es decir, este niño no recuerda ningún tipo de retroalimentación de la evaluación. Sin embargo, como es la única opinión en ese sentido, que además es controvertida por sus compañeros, no se pueden sacar mayores conclusiones sobre la misma.

La puesta en escena de la práctica pedagógica: espacio, tiempo y ritmo

Como se ha venido observando, las categorías que han emergido y su relación con las subcategorías muestran una gama diversa de concepciones pedagógicas y una variedad de aplicaciones prácticas relacionadas con ellas. Se puede afirmar que los significados diversos recogen un sinnúmero de tradiciones y las reacomodan para hacer efectivo el ejercicio de la enseñanza. Sin embargo, todo ello se realizó en un espacio compartido (las instalaciones del Colegio HM) y, en términos de la investigación concreta, en un tiempo común (el año lectivo 2014). Esa confluencia espacial y esa simultaneidad temporal permiten un símil entre la ejecución de las prácticas pedagógicas y una puesta en escena. Hablaremos ahora, para terminar, de estos elementos constitutivos de la puesta en escena de la enseñanza-aprendizaje, de la coexistencia de tácticas y estrategias al interior de la práctica, vitales para comprender la especificidad del hábitus de las maestras del preescolar del Colegio HM durante el año 2014.

El espacio: escenario y textualidad.

Podemos empezar por anotar, siguiendo a García, Diaz, & López, que

> hablar del espacio en la organización escolar, no solo implica la consideración del medio físico, sino de las interacciones que este posibilita o dificulta, de modo que la organización del espacio caracteriza la forma en que alumnos y profesores trabajan y, por ello, se ha considerado condicionante de los procesos de enseñanza aprendizaje" (2001, pág. 58).

En esa línea, las autoras, siguiendo a Escolano, identifican dos "registros etnográficos" de construcción del espacio. Por un lado el que lo concibe como lugar o escenario; por el otro, el que lo asume como representación o textualidad. El primero corresponde a la estructura arquitectónica; el segundo, al sentido del orden que expresan dicha estructura y sus usos.

Empecemos, pues, por señalar que existe carencia en la disponibilidad de infraestructura espacial para el ejercicio de la práctica pedagógica. Una de las maestras afirma:

> De espacios la verdad es que estamos reducidos, pero en el salón se trata hacer lo más que se pueda […] el patio es totalmente aprovecha en las clases de educación física porque no hay más tiempo, no hay más espacio y entonces ese es el momento en que los niños aprovechan este espacio en la institución (P20:33, 2 Entrevista maestra PV);

Otra dijo:

> "la verdad es que mi salón es uno de los grandes, pero es pequeño, entonces es difícil porque uno en el salón no puede hacer muchas cosas de las que le gustaría hacer […]el patio siempre está ocupado porque es el espacio del profesor de Ed. Física, y uno tiene que respetar esos espacios, entonces no puedo hacer muchas cosas de las que me gustaría hacer porque no hay espacio (P19:66, 2 Entrevista maestra NP).

La tercera anotó:

> "realmente siento que al colegio le falta muchísimo espacio pedagógico. Y pues trato de usar el aula en la medida en la que más se pueda, ya que el aula es muy reducida, no hay mayor espacio para decir que hayan unos centros de interés dentro el salón y que puedan moverse libremente" (P24:41, 2 Entrevista maestra MF)

Es unánime, pues, la opinión frente a la deficiencia del espacio arquitectónico donde se lleva a cabo la puesta en escena de la práctica. Pasemos a caracterizar la "textualidad" del espacio, la noción de orden que allí se orquesta. Al respecto, es resaltable que el espacio simbólico específico del salón de preescolar se significa como sitio de formación y adecuación del comportamiento social. Allí "los niños deben estar atentos, deben estar mirando al tablero o hacia donde ella [la maestra] este dirigiendo la atención" (P24:58, 2 Entrevista maestra MF). "debe haber un orden" (P20:41, 2 Entrevista maestra PV), dice una maestra. Se trata del lugar para que "ellos sepan que hay un uniforme, que hay unas normas, que hay un horario que ellos deben cumplir" (P19:42, 2 Entrevista maestra NP).

Sin embargo, desde la óptica de los niños, el espacio del colegio presenta una dicotomía: concuerdan con las declaraciones de las profesoras en que el salón es un espacio disciplinador, el espacio de las "tareas y el cuaderno" (P11:25, Entrevista a niños 1). Los principales recuerdos de los niños frente al salón de clase se asocian a la hechura de tareas y la exigencia de permanecer en orden. En contrapartida, los espacios exteriores, pasillos y patio, se relacionan con "jugar" y "correr". Hay presencia, claro, del componente socioafectivo dentro del salón. Principalmente derivado de actividades en grupo. Pero resulta evidente que existe una relación entre orden-aprendizaje y el salón de clases que prevalece. Un aspecto a explorar sería el de mostrarles a los niños los aprendizajes llevados a cabo en los espacios abiertos, de manera que se descentralice el salón como lugar de conocimiento.

Tiempo

Como ya deja entrever la noción de orden expresada por una de las docentes al mencionar el horario, esta no solo tiene implicaciones espaciales, sino que se relaciona con el aspecto temporal de la práctica. Apunta, además, a la existencia de una noción temporal instituida. Tanto en el plan de aula como en los diarios de clase revisados es evidente que la pauta del desarrollo de la práctica está marcada por una prescripción institucional: la determinación de "periodos" bimensuales a los que se acoplan los contenidos y la evaluación es prueba de ello (P4:191, Diario de clase 1). Tal como lo señalan García, Diaz, & López **(2001)**, el manejo del tiempo se convierte, en ese sentido, en un factor generador de estrés que las maestras deben manejar.

Un aspecto importante que se identifica en el diario de clase es el esfuerzo que las maestras hacen para acoplar los tiempos para el manejo de contenidos con fechas socialmente instituidas frente a un tema, aportando de esta manera a la ubicación social del niño. Me refiero a, por ejemplo, haber dedicado las actividades de la tercera semana de marzo al medio ambiente y el cuidado del agua, en relación con el día del agua mundialmente conmemorado el 22 de marzo. La aparición del esfuerzo es recurrente: en abril se vuelve a hilvanar el tema ambiental con ocasión del día de la tierra, allí una de las docentes anota: "Celebración día de la tierra: reflexión y manualidad que representa esta fecha y su importancia". Ese acople, además, contribuye a que el niño se familiarice con las preocupaciones y necesidades colectivas de la sociedad en la que está creciendo. El uso de la actividad creativa frente a estas fechas conmemorativas es recurrente. No es muy arriesgado hablar de que se logra poner en juego lo instituido (la fecha prescrita, la preocupación social reconocida), frente a una actividad instituyente (la aproximación personal y creativa del niño).

Aunque haya interés por especificar las dimensiones trabajadas en el diario de clase, es notorio que la práctica las hilvana, las teje, las relaciona temporalmente. La última semana de abril, por ejemplo, se trabajaron aspectos de la coordinación corporal y el reconocimiento de las partes del cuerpo. La semana siguiente, la dimensión comunicativa incluyó el tema de las partes del cuerpo en inglés, la cognitiva una charla sobre el cuerpo y su cuidado, y la estética n ejercicio de recorte con el tema del cuerpo humano. Así mismo, pasada la mitad de mayo, pero ahora como parte del componente socio afectivo, se reforzó el tema del cuidado del cuerpo. Resulta, en ese sentido, que el manejo transversal de temas en las diferentes dimensiones se traduce en la creación de una secuencia continua que articula y propende por la apropiación de lo que se enseña a los niños.

A ritmo de proyecto

La revisión del aspecto temporal permite detenernos en la noción de ritmo. Según el Diccionario de la Real Academia Española, la acepción musical de la palabra ritmo se refiere a la

“Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente”. Cerraremos este apartado anotando la existencia de diferentes proporciones de tiempo entre los movimientos de enseñanza-aprendizaje para alumnos y maestros.

Siguiendo la analogía musical, podemos decir que frente al periodo concreto que sirve de objeto a esta investigación, el calendario escolar instituido del que ya se habló constituye el metrónomo de los alumnos. Se trata, pues, de que se asuma homogéneamente que los niños aprendan unas temáticas determinadas en el lapso que comprende el año lectivo. Sin embargo, las maestras resaltan la necesidad de incluir consideraciones subjetivas propias de cada niño para realizar una adecuación. Una de las maestras, por ejemplo, registra la dicotomía de la acción concreta frente a lo consignado en el plan de aula; afirma: "Creo que en plan de aula se consigna simplemente o se plantean posibles actividades pero ya dentro el aula el maestro debe tener una autonomía y una libertar para poder adecuar las estrategias según el grupo, según las individualidades de cada niño y según su propia personalidad" (P7: 25, Entrevista maestra MF). Esta misma maestra agrega como propuesta para mejorar este aspecto disminuir la rigidez del plan de aula y la malla curricular para acoplarlos "a la realidad de los niños desde sus dimensiones" (P7:32, Entrevista maestra MF)

En ese sentido es importante resaltar la potencialidad del proyecto como forma pedagógica de organización de las actividades escolares. Durante el periodo que nos ocupa una de ellas implementó un proyecto con relación al tema ambiental. Ella considera que "es demasiado valioso el poder trabajar con los niños un proyecto de aula" (P7:67, Entrevista maestra MF). Resulta evidente que esta forma permite que los estudiantes constaten experimentalmente los efectos y las actitudes que ellos han adoptado; establece metas globales que obligan a plantear un plan funcional para su consecución; e implica la solución de problemas para ese mismo fin (Vinent y Jurado, 2011). Este modelo supone la participación del estudiante «reemplazando el aprendizaje pasivo por la lectura activa, por la discusión o por el ejercicio práctico para volver a dar todo su lugar a la creatividad y al espíritu de invención.» (Bourdieu, 2008, 132). Asume, pues, que «el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención» (Sábato, 1981, 90). Por la variedad de roles que se pueden incluir, el proyecto permite que exista una

negociación entre el ritmo personal del estudiante y el compás marcado por el metrónomo del calendario institucional.

En lo que respecta a las prácticas de las maestras, se puede anotar que el ritmo viene marcado por su recorrido experiencial. En la formación del hábitus de la enseñanza resalta el carácter procesual y constructivo de prácticas pedagógicas. Una de las docentes afirma: "creo, y siempre es lo que he vivido año tras año, que se van puliendo las practicas pedagógicas y se van haciendo más a lo que uno va adquiriendo" (P7: 102, Entrevista maestra MF). Se trata, pues, de una proyección en la que el ejercicio repetido y continuo brinda la oportunidad de modelar un estilo propio, no tradicional, que, como el proyecto para los alumnos, permita el desarrollo de una perspectiva educativa personal, negociada con las exigencias institucionales y que logre atender las necesidades de los alumnos.

Conclusiones y recomendaciones

La práctica pedagógica, su construcción

Aunque a lo largo del análisis se han señalado algunos aspectos del proceso de construcción de las práctica pedagógica de las maestras del Colegio HM, este apartado se centra en ello para especificar su dinámica, en busca de comprender su carácter de *hábitus*; esto es, de dimensionarlo como uno de los:

> sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas (Bourdieu, 2007, pág. 86)

Con esto presente, podemos empezar describiendo el movimiento temporal que plantean las categorías rastreadas, así como las fuentes relacionadas con ellas; y, de esta manera, mostrar la lógica de organización de la exposición de hallazgos. En este sentido, ubicamos en primera instancia el objetivo del preescolar por concebirlo como generador estructurante de las prácticas. Luego emergió la metodología como categoría que da cuenta de las acciones concretas en el desarrollo del proceso; fue evidente que allí se observan los elementos de la estructura de la práctica. Después, relacionado con la necesidad del proceso escolar de valorar sus resultados,

apareció la categoría de evaluación. Finalmente, como punto articulador que abre las puertas a este apartado concluyente, se escudriño en torno a la concepción de espacios, tiempos y ritmos.

Esta secuencia de los hallazgos, pues, evidencia como, con el análisis de las categorías emergentes, saltó a la vista la necesidad de incluir el carácter procesual de la práctica, su devenir. Tanto más si tenemos en cuenta que el desarrollo del ciclo de prácticas significa una experiencia para cada una de las maestras. A diferencia de los niños, para quienes la promoción implica la superación de un nivel al que ya no retornarán; para las maestras el ciclo es un reinicio que tiene un sinnúmero de elementos en común, y que requiere de reflexión y revaluación para no sumirse en la repetición. En este sentido, es relevante apuntar que el análisis de los hallazgos confirma los supuestos de Restrepo & Campos (2002): la práctica es acción o uso continuo, y modo de hacer al mismo tiempo.

Revisemos el primer paso en la construcción de las prácticas: el establecimiento del objetivo. Entendido como aquello que se busca alcanzar con la acción, el objetivo representa la proyección de un resultado ideal. Es el punto de partida que moviliza los esfuerzos en un sentido determinado. En relación al preescolar del colegio HM, empecemos por reconocer como marco general, como primer generador del espacio de las prácticas y del ejercicio mismo, la intención instituida, asumida por el ente estatal, de formar los sujetos que reconoce como integrantes del espacio social que rige. Nos referimos, como ya se ha señalado, a la directriz legal instaurada con la constitución de 1991 (concretada en la ley 115 de 1994 y en el decreto 2247 de 1997). Dicho marco refleja, podría decirse en la lógica política de la democracia, el interés común de brindar las herramientas y habilidades que faciliten la convivencia y funcionalicen la existencia de los sujetos que empiezan su vida en sociedad; las competencias que los hagan útiles a su grupo social al tiempo que les permiten desarrollarse en su particularidad; que les muestran la posibilidad de exigir y disfrutar de sus derechos mientras indican los deberes que ello implica.

En la exploración de las fuentes se verifica, en relación con la propuesta de Lapassade (2008), que este marco de lo instituido permea y atraviesa todos los demás niveles de la estructura del espacio social. En el ámbito de la organización, la legislación orienta, organiza y es estructurante de las determinaciones adoptadas por el Colegio HM. Allí el *Manual de*

Convivencia, el *Sistema Institucional de Evaluación*, y el *PEI*, son los documentos que se modelan de acuerdo a las directrices legales y sientan los parámetros de acción de los maestros.

Como exigencia de esa regulación, las maestras, en el ámbito del grupo, "de la vida diaria", elaboran al inicio del año escolar el documento del *Plan de Aula.* Ese documento conjuga eso instituido de lo que venimos hablando, con las perspectivas particulares y las aspiraciones del grupo de maestras. Se puede afirmar que, incorporadas en el marco de lo instituido, aquí empieza su margen de posibilidad de incluir lo que podríamos llamar, siguiendo a De Certau (2000), acciones tácticas que, en el contexto restringido del día a día, confronten lo instituido. Cabe recalcar lo restringido de los alcances de dicha confrontación pues, tal como lo muestran los documentos señalados, las propuestas se ciñen a las exigencias institucionales; y aunque esté planteado el debate entre dominios-dimensiones, no se pudo identificar una posición consistente ni homogénea entre las maestras. A pesar de que este hallazgo está acorde con la tesis de Lapassade (2008) de que lo instituido sólo se revalúa cuando el conjunto de la base lo cuestiona y abre un periodo de replanteamiento; es importante destacar el valor táctico de estas acciones y disparidades en el sentido de atender a las características puntuales de los niños y niñas, así como de mostrar el desacuerdo con las exigencias instituidas percibidas como impertinentes.

Una vez identificado el punto de partida del proceso; digamos, los principios generadores y organizadores de la práctica, el análisis de las metodologías empleadas nos sitúa en su ejercicio continuo. Allí, resultó relevante para la comprensión de las prácticas la relación que los niños establecen con objetos concretos que atestiguan el devenir de la práctica una vez ha sido puesta en marcha. Los materiales usados y la función del cuaderno aparecieron como significativos en el proceso. Se puede afirmar que en este campo las relaciones encierran contradicciones: por un lado se reconoce su valor pedagógico y didáctico, lo cual contrasta con el manejo despreocupado en los planteamientos y la ejecución de tácticas y estrategias indiferentemente. Tal como en el caso del objetivo, las metodologías encierran la tensión entre lo instituido y lo que tiene un gesto instituyente. Se identificaron cuestionamientos importantes sobre el uso de estas herramientas, pero su materialización fue precaria y no es arriesgado afirmar que la tendencia es hacia el manejo tradicional de dichas herramientas.

Un hecho de suprema importancia está en la articulación de las herramientas en torno a un eje bien definido; lo cual se logra a través de la implementación de la pedagogía por proyectos. Un planteamiento metodológico de este tipo ayuda a orquestar el desarrollo del plan y a dinamizar el uso de los materiales más que por sí mismos. Es claro que no desconocemos con ello la importancia de aspectos específicos relacionados como el dominio de la motricidad fina, pero resulta evidente que el dominio de habilidades de este tipo no va en contravía con la articulación planteada y, al contrario, se evidencia que hay una mayor comprensión de la importancia y funcionalización de tales habilidades, a la vez que facilita el aprendizaje de los dominios o dimensiones plasmados en el *Plan de aula*.

Una significación semejante puede adquirir el cuaderno. Al respecto resulta fundamental su papel como testigo del devenir de las prácticas. Ese devenir, como fue señalado por las maestras, se relaciona no solo con lo puramente académico, sino que llega a ser un vehículo excepcional para el trabajo articulado entre la institución escolar y la familiar. Aquí es importante anotar el sesgo de los padres sobre el proceso, pues es notorio que su visión de la función del Colegio en la formación está restringida al aprendizaje de conocimientos. El cuaderno es además, como se anotó en el apartado sobre evaluación, un medio de observación de la evolución individual de los estudiantes. En ese sentido se identificó que las maestras lo usan como una forma de estímulo, por un lado; y como una manera de evaluación continua. Sin embargo, una vez más se verifica el peso de las directrices instituidas en tanto esa forma de evaluación termina subordinada a la aplicación de las pruebas bimensuales de carácter cuantitativo.

Como resultado del seguimiento del uso del cuaderno, se resalta su versatilidad como elemento orientador en la adaptabilidad a la vida académica, como instrumento para los niños de registro de su avance particular y como depositario de conocimientos. Se puede afirmar, derivado de ello, que se concibe como una herramienta privilegiada que, no obstante, requiere un direccionamiento más consciente y su incorporación en el debate que valide su potencial instituyente.

En síntesis, la metodología observada a través de sus subcategorías, y vista como la forma de ejecución continua de la práctica, muestra una tendencia hacia la enseñanza-aprendizaje

tradicional. Las maestras se sitúan desde su posición instituida de poder y, aunque esbozan aspectos tácticos, no abandonan su lugar como poseedoras de conocimiento y voces de autoridad. Con ello se puede poner en discusión el alcance de dichas acciones tácticas. A pesar de que se reconoce su función de resistencia localizada en el quehacer diario, es importante decir que carecen de una estructuración que proyecte un cuestionamiento y modificación de lo instituido.

Frente a la categoría de evaluación, por su parte, se percibe que su concepción tiene carácter de finalidad. Ello, claro, está implícito en los supuestos de promoción que rigen la perspectiva escolarizada asumida en la igualación del grado preescolar al resto de los grados. Desprendido de esto, la obligatoriedad de formular su resultado en términos cuantitativos representa una dificultad para implementarla en su carácter continuo. Así mismo, es notoria la ausencia del registro de los niveles de evaluación contemplados (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). De hecho, las únicas muestras de continuidad en el proceso evaluativo se encuentran en los cuadernos. Cabe destacar también el carácter discreto y unidireccional que toma el componente evaluativo en la dinámica; es decir, discreto en tanto se hace palpable que la formalización de la evaluación se desprende de las evaluaciones periódicas más que de su continuidad. Y unidireccional, ya que no aparecen actividades ni reflexiones que permitan ver una retroalimentación de ese proceso sobre las prácticas de la maestra.

Si asumimos el papel dinámico de la evaluación en el ejercicio de las prácticas, su aporte a la resignificación y al cuestionamiento de las mismas en su desarrollo, concluimos que, además del fin decisorio sobre la promoción o no de los estudiantes, no hay otro que se les asigne. Es evidente que el peso de esta categoría se distribuye en dos momentos: el primero en relación con la valoración de los aprendizajes y competencias adquiridas por los niños; mientras que el segundo obedecería a su carácter continuo e integral y debería aportar no solo respecto a los educandos sino frente a las maestras y su práctica.

Así pues, se concluye que las prácticas como ejercicio continuo implican un proceso de construcción; que tienen un punto de partida tanto abstracto como concreto en el objetivo del preescolar, que se estructura sobre el supuesto de un devenir evolutivo reflejado en la

metodología, y que permite una continua reflexión mediante la evaluación en sus distintas modalidades. Es precisamente en la búsqueda de armonía entre estas partes que se abre la posibilidad de generar prácticas con potencial instituyente; primero frente a la institución misma, que no ha incorporado aún todas las directrices legales para el grado especifico del preescolar, y, más a largo plazo, frente a lo instituido desde el nivel estatal con una propuesta consistente para el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese nivel.

Las tendencias de las prácticas pedagógicas en el preescolar del colegio HM

Es claro que el estudio de las prácticas en términos de corrientes de pedagogía, como se ha reiterado, tiene una utilidad explicativa y nunca representa una caracterización completa pues, en el ejercicio diario, aparece una superposición de elementos que impide ubicarlas tajantemente en una u otra corriente. De allí que se adoptara la denominación de "tendencia" para este análisis. La importancia de identificar las tendencias, o mejor, las características de las diferentes tendencias dentro de la práctica pedagógica en el preescolar del Colegio HM, radica en identificar la posición de los actores principales en la práctica (maestra y alumnos), y, claro, la interrelación entre ellos. De esto se pueden derivar algunas reflexiones que apunten a tomar acciones para replantear dicha interrelación. Veamos, pues, algunos rasgos distintivos en claves de las tendencias pedagógicas.

De acuerdo con los hallazgos expuestos, se puede afirmar que en el Heladia Mejía hay presencia dominante de prácticas con tendencia tradicional, entendidas como se expuso en el contexto referencial (De Paz, 2004; Moreno, 2002). En primera instancia el papel que desempeñan los niños dentro de las prácticas permite esta afirmación. Al hilvanar los hallazgos de la posición institucional se ve que los niños se asumen como receptores pasivos de la práctica. Principalmente con la igualación de niveles educativos que implica hacer caso omiso del decreto 2247 de 1997 se percibe el desconocimiento de las subjetividades desde esa perspectiva. Aunque en las entrevistas a las maestras se percibe una amplia preocupación en general por atender a las características propias de la edad, no existen indicios que señalen hacia una construcción o un replanteamiento específicos con acuerdo a las especificidades de los niños que vivieron el

proceso en 2014. El planteamiento del plan de aula, por ejemplo, es anterior al conocimiento de ese grupo; en los diarios de clase, adicionalmente, no se consigna ninguna modificación con acuerdo a este factor. En esa misma dirección apunta el énfasis en el aprendizaje de conocimientos y en la dimensión cognitiva. Los padres, por su parte, también se muestran de acuerdo con este papel de los niños a través de su aprobación de dicho énfasis.

Es claro que el punto de partida se ocupa más de responder a las exigencias de lo instituido y de negociar las concepciones de las profesoras, antes que de reconocer el carácter histórico y contextual de grupo que atienden. Si bien puede afirmarse que las directrices legales tienen en cuenta el contexto nacional amplio, como se anotó en la descripción del problema de investigación, existen características de diversidad y de contextos conflictivos que requieren de especial cuidado en el ejercicio de las maestras. Tener en cuenta esa situación histórico-cultural es uno de los aciertos de la corriente crítica que aquí brilla por su ausencia.

Se puede destacar, en cambio, la presencia de características del enfoque constructivista al reconocer el carácter continuo del proceso de aprendizaje; al proyectarlo como proceso permanente y duradero que fundamentará la vida escolar futura de los estudiantes. En ese mismo marco se puede señalar el que se tengan en cuenta los conocimientos previos de los niños.

Pasando a reconstruir el papel de las maestras, se observa que es coherente con el que se le asigna a los niños. Los hallazgos las ubican como poseedoras del conocimiento y detentadoras de poder simbólico. Se puede afirmar que los procesos tiene la vista puesta en ellas; esto es, en el componente de la enseñanza. Su hacer se puede catalogar, en ese sentido, como tradicional.

No se encontró indicio que apunte a un ejercicio de índole crítica y solo algunos rasgos de tipo activo al tener en cuenta la curiosidad y los intereses particulares de los niños dentro de la práctica. Frente a las ventajas de la sistematización que incorpora la corriente técnica, se puede decir que la preocupación por buscar formas que hagan efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje está limitado a los documentos exigidos por la institución. Ello, hay que decirlo, si se tienen en cuenta las contradicciones anotadas a lo largo del análisis de las fuentes, está lejos de

servir como base a un proceso reflexivo que haga surgir propuestas enfocadas al mejoramiento del preescolar.

Características de la corriente constructivista, por otra parte, aparecen de manera tímida. Se tienen en cuenta los conocimientos previos de los niños y se persigue la durabilidad de lo aprendido. Sin embargo, es poco el componente de socialización de los conocimientos y la carga de interacción socio-cultural en el proceso.

El acercamiento realizado, pues, permite ver que, en el marco amplio que plantea lo instituido desde el nivel estatal, las maestras optan por prácticas de tendencia tradicional. Esa tendencia puede relacionarse con una cierta inercia cultural que perpetúa las prácticas socialmente aceptadas y muestra resistencia al replanteamiento y la innovación. Existe, no obstante, un germen de inquietud y cuestionamiento que se refleja en la presencia de características de otras corrientes en la práctica; en la incorporación incipiente del debate frente a la dicotomía dominios-dimensiones; así como en el reconocimiento de vacíos, falencias y potencialidades. Para cerrar esta conclusión, encausemos este germen a través de algunas recomendaciones.

Recomendaciones

Desde mi doble papel de maestra e investigadora, de participante y sujeto reflexivo, considero que la primera recomendación estaría orientada a hacer extensivo ese doble papel al cuerpo de maestras en su totalidad. Se trata, si se quiere, de una invitación al ejercicio reflexivo-investigativo en la práctica de cada una de las maestras del preescolar. Un elemento importante aquí, extraído de la corriente técnica, es la sistematización consiente de las acciones implementadas en la práctica. Es importante resaltar que dicha sistematización debe cuidarse del afán eficientista en el que desembocó dicha corriente; pero es evidente que un registro cuidadoso y un recogimiento continuo de datos de la experiencia del ejercicio educativo es una base invaluable a la hora de reflexionar e investigar en torno a nuestra labor. Se debe subrayar también, en esa dirección, el uso cuidadoso de los documentos exigidos por la institución. Ello, a

la vez, representa una dificultad en tanto, dadas las diferentes condiciones de contratación, hace que algunos documentos de esa índole sean exigibles a algunas maestras mientras que a otras no.

Ubicados en esta recomendación general, apuntemos ahora algunas sugerencias puntuales frente a las partes del proceso.

En primera instancia, resulta apremiante para el Colegio HM, en su carácter institucional, el revisar e incorporar el decreto 2247 de 1997 para replantear el lugar del preescolar. De allí se deben desprender lineamientos de acción y directrices generales que adecuen los aspectos de concepción, metodología y evaluación de este nivel educativo.

En relación con el objetivo, surge la necesidad de validar los espacios compartidos entre las maestras para avanzar en los debates frente al preescolar, de manera que se consoliden posiciones y propuestas conducentes a mejorar los diferentes aspectos educativos. Me refiero, principalmente, a la formulación articulada y conciliada del Plan de aula. Considero que una elaboración más cuidadosa de este documento puede sentar una base sólida para la puesta en marcha de las prácticas.

Frente a las metodologías implementadas, y como reconocimiento a los aciertos de la experiencia de una de los docentes, se puede plantear la posibilidad de la organización de proyectos de aula para ordenar el desarrollo de las clases. Como se explicó, el establecimiento de un eje permite funcionalizar los aprendizajes, hilvanar los contenidos y hacer palpable para los niños la dimensión práctica de su estancia en el espacio escolar; les brinda, puede afirmarse, una experiencia investigativa. Adicionalmente, la concreción del proyecto en productos (tangibles o no) es base para el estímulo del aprendizaje y la motivación hacia el conocimiento. En este mismo aspecto, la investigadora considera vital la continuidad de los conversatorios sobre convivencia escolar que se han venido desarrollando (comentados específicamente en el capítulo dedicado al Planteamiento del problema). Así mismo, reconoce en ellos potencial para el fortalecimiento de los componentes ético, socio-afectivo y político, a través de su transversalización. Hay que agregar que una ampliación de los alcances de esta metodología solo

es posible vinculando activamente a todos los integrantes de la comunidad escolar y cuidando de hacer evidente el cumplimiento de los acuerdos establecidos por este medio.

Con relación a los materiales utilizados, creo importante explorar usos estratégicos y tácticos que permitan subsanar las limitaciones espaciales. En este campo también la coordinación e interacción entre las maestras puede servir como una forma de intercambio de ideas que abra las posibilidades de estas herramientas. En ese mismo sentido, el intercambio generacional de ideas y perspectivas podría traducirse en una incorporación de las TIC's como herramientas fértiles en la práctica pedagógica.

Asumiendo el componente socio-contextual de las prácticas de las maestras, existe la necesidad de generar un acercamiento mayor entre padres e institución, de forma que se ahonde en la percepción de los padres y se cuestione su papel en el proceso formativo de los niños. Una herramienta que podría ensayarse sería la implementación de un taller de padres con reuniones periódicas, donde se concientice a estos sobre la complejidad de la formación y la importancia de una participación más activa de su parte.

En cuanto a la evaluación, es imperativo que las maestras perciban que su importancia no debe ser solo la observación de los avances de los niños. Con la perspectiva de la maestra-investigadora, es necesario que la evaluación se convierta en mirada retrospectiva sobre la propia práctica, de manera que, sin implicar un replanteamiento de los esquemas temporales instituidos, permita que las maestras le salgan al paso a las variaciones y particularidades de los grupos con los que se interrelacionan de año en año.

Referencias

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía.* Madrid: FCE.

Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Rev Cubana Estomatol , 42*(1).

Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR, 2*(31), 99-113.

Ausubeu, D. (1970). *El desarrollo infantil.* México: Editorial Paidós.

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bloom, B., & cols. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. .* Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI Editores.

Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente, 12*(22), 341-351.

Cerda, H. (2003). *Educación preescolar. Historia, legislación, curriculo y realidad socioeconómica. .* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Noveduc.

Colombia, Repíblica de. (1994). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Colombia.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1. Artes de hacer). México: Universidad Iberoamericana.

De Paz, D. (2004). Prácticas Escolares y socialización: La Escuela como Comunidad (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf;jsessionid=4BB3CDCF6859614B055DFBD6A8C7F7A1.tdx1?sequence=1

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad.* Bogotá: Fedesarrollo, Centro de investigación económica y social.

Diaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. (U. p. experimental, Ed.) *Laurus, 12*.

Domingo, F. J. (2010). *Paradigmas en la investigacion educativa* .

Florez, R., Restrpo, M., & Chwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana., 27*(1), 79-96.

Gallegos, L., Flores, F., & Calderón, E. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombra. *Revista iberoamericana de educación*(47), 97-121.

García, C., Diaz, L., & López, A. (2001). Organización y diversidad: unareflexión sobre el uso del espacio y del tiempo en las escuelas. *XXI, Revista de educación*(3), 55-63.

Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.* . Madrid: Ediciones Morata s.a.

Gollop, M. M., Taylor, J. N., & Smith, B. A. (2010). *Escuchemos a los niños.* Mexico: Fondo de Cultura Economica , Carretera Picacho Ajusco.

Gonzalez Monteagudo, J. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. (E. U. salamanca, Ed.) *Teoría Educativa*(8), 151-173.

Gonzalez Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas (15)*, 227-246.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo editorial Norma.

Gutiérrez, G., Gómez, M., & García, I. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *Revista científica de opinión y divulgación.*

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase.* Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Hernández, J. (1999). En torno a la programación. *Aula Abierta*(74), 69-98.

Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura.* Bogotá: CESO.

Kant, I. (2003). *Pedagogía.* Madrid: Akal.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Argentina: FCE.

Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones.* Barcelona: Gedisa.

Luzuriaga, L. (1977). *Historia de la educación y de la pedagogía.* Buenos Aires: Lozada.

Michel, D. C. (2000). *La invencion de lo cotidiano* . Buenos Aires: IberoAmericana.

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*, 49-59.

Ministerio de Educación. (06 de 2015). *Colombia Aprende*. Obtenido de El Manual de convivencia fortalece la educación: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-340940.html

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios, revista de la facultad de humanidades*(16), 105-129.

Nacional, M. d. (2008). Guía para el mejoramiento institucional No.34. Colombia.

Piagget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño.* . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica " El concepto,un estoilo,un modelo".* Bogotá: Facultad de Educacion Pontificia Universidd Javeriana.

Restrepo, M., & Campos, R. (2002). *La docencia como práctica " El concepto,un estilo,un modelo".* Bogotá: Facultad de Educacion Pontificia Universidd Javeriana.

Rivera, J. (2005). Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. *Artículos Arbitrados*, 323-328.

Rodríguez, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*(16), 105 y ss. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Rousseau, J. (2000). *Emilio o de la educación.* Edición digital El Aleph.

Sábato, E. (1981). Sobre algunos males de la educación. En E. Sábato, *Apologías y rechazos.* Barcelona: Seix Barral.

Stake , R. (1999). *Investigación con estudios de casos.* Madrid: Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa.* Medellín: Univesidad de Antioquia.

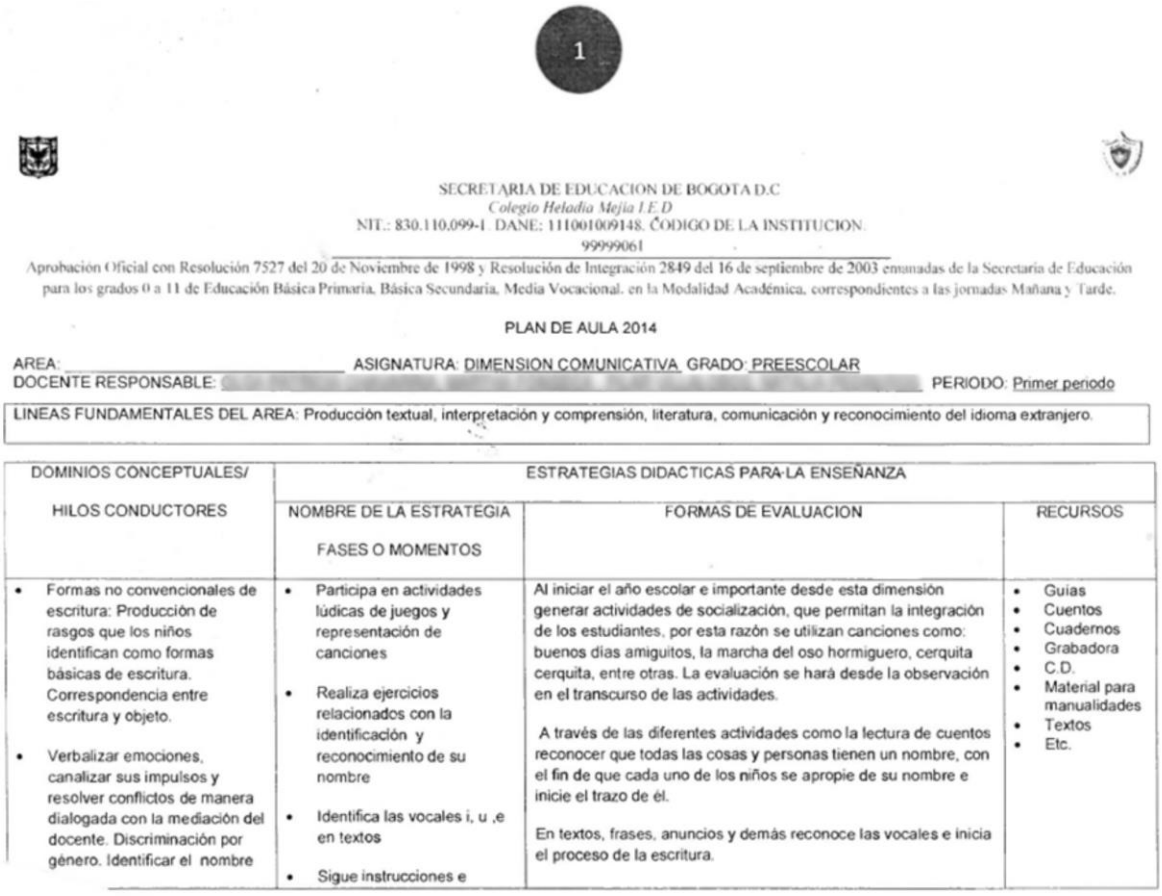
Vinent, M., & Jurado, F. (2011). *Los centros de interés en la pedagogía por proyectos.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de investigación en educación.

Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia.* Bogotá: Anthropos - Siglo del Hombre.

Anexos

Anexo 1: Ejemplo de formato de Plan de Aula



1

SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C
Colegio Heladia Mejia I.E.D
NIT.: 830.110.099-1. DANE: 111001009148. CÓDIGO DE LA INSTITUCION:
99999061
Aprobación Oficial con Resolución 7527 del 20 de Noviembre de 1998 y Resolución de Integración 2849 del 16 de septiembre de 2003 emanadas de la Secretaría de Educación para los grados 0 a 11 de Educación Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Vocacional. en la Modalidad Académica, correspondientes a las jornadas Mañana y Tarde.

PLAN DE AULA 2014

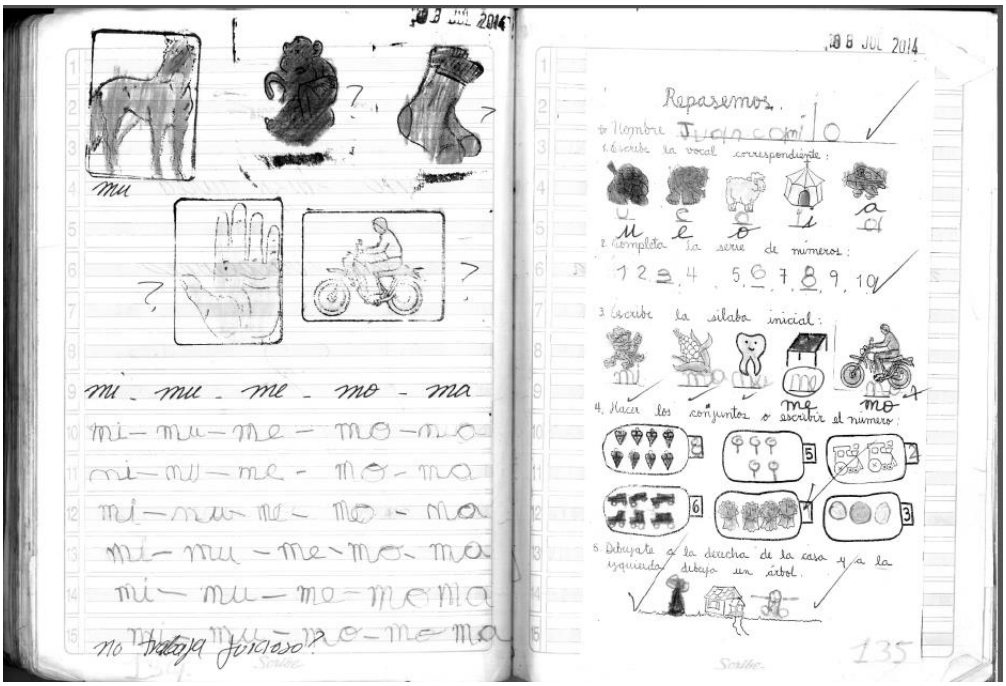
AREA: _____ ASIGNATURA: DIMENSION COMUNICATIVA GRADO: PREESCOLAR
DOCENTE RESPONSABLE: [redacted] PERIODO: Primer periodo

LINEAS FUNDAMENTALES DEL AREA: Producción textual, interpretación y comprensión, literatura, comunicación y reconocimiento del idioma extranjero.

DOMINIOS CONCEPTUALES/ HILOS CONDUCTORES	ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA ENSEÑANZA		
	NOMBRE DE LA ESTRATEGIA FASES O MOMENTOS	FORMAS DE EVALUACION	RECURSOS
• Formas no convencionales de escritura: Producción de rasgos que los niños identifican como formas básicas de escritura. Correspondencia entre escritura y objeto. • Verbalizar emociones, canalizar sus impulsos y resolver conflictos de manera dialogada con la mediación del docente. Discriminación por género. Identificar el nombre	• Participa en actividades lúdicas de juegos y representación de canciones • Realiza ejercicios relacionados con la identificación y reconocimiento de su nombre • Identifica las vocales i, u ,e en textos • Sigue instrucciones e	Al iniciar el año escolar e importante desde esta dimensión generar actividades de socialización, que permitan la integración de los estudiantes, por esta razón se utilizan canciones como: buenos días amiguitos, la marcha del oso hormiguero, cerquita cerquita, entre otras. La evaluación se hará desde la observación en el transcurso de las actividades. A través de las diferentes actividades como la lectura de cuentos reconocer que todas las cosas y personas tienen un nombre, con el fin de que cada uno de los niños se apropie de su nombre e inicie el trazo de él. En textos, frases, anuncios y demás reconoce las vocales e inicia el proceso de la escritura.	• Guías • Cuentos • Cuadernos • Grabadora • C.D. • Material para manualidades • Textos • Etc.

Anexo 2: Ejemplos de los cuadernos de los niños (as) del preescolar





Anexo 3: Ejemplos del Diario de clase de una de las maestras.

SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.

Colegio Heladia Mejía I.E.D.

NIT.: 830.110.099-1 DANE: 111010914! CODIGO DE LA INSTITUCION: 99999061

Aprobación Oficial con Resolución7527 del 20 de Noviembre de 1998 y Resolución de integración 2449 del 16 de Septiembre de 2002 emanadas de la Secretaría de Educación para los grados 0 a 11 de Educación Básica Primaria, Básica Secundaria Media Vocacional, en la Modalidad Académica, correspondientes a las Jornadas Mañana y Tarde

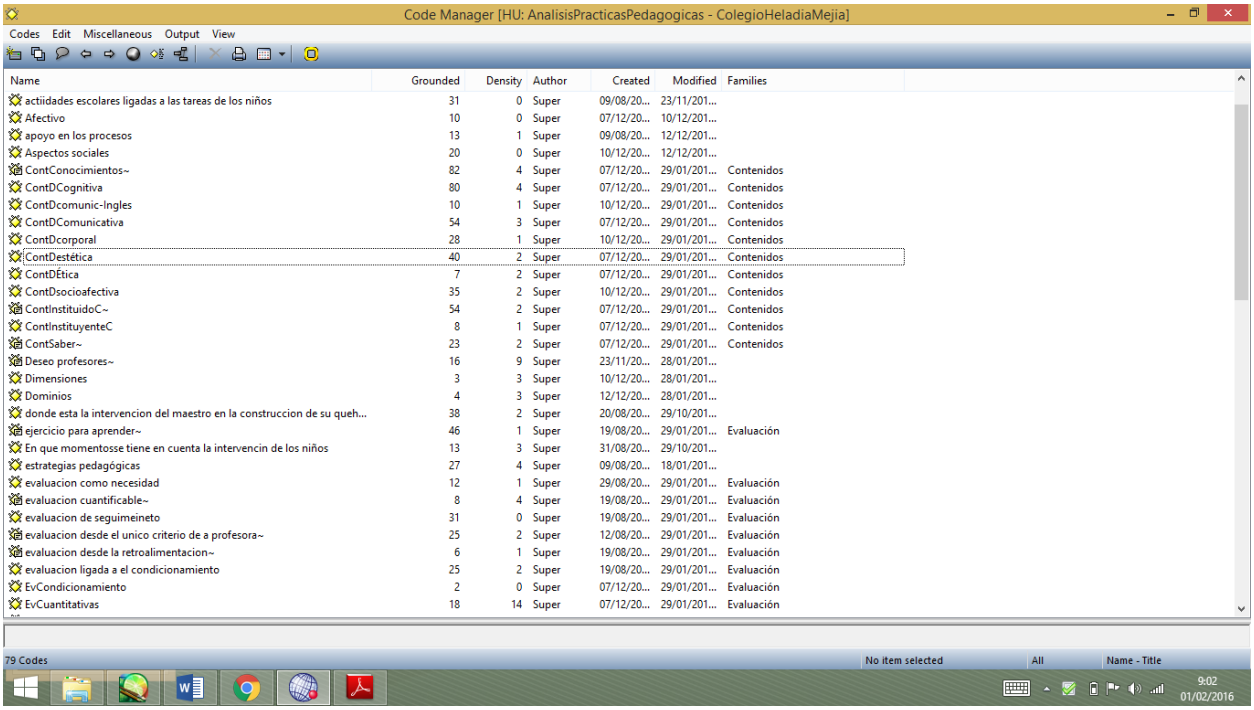
REGISTRO DE CLASES.

PROFESOR (A) _____ *ASIGNATURA* _____ *CURSO* _____

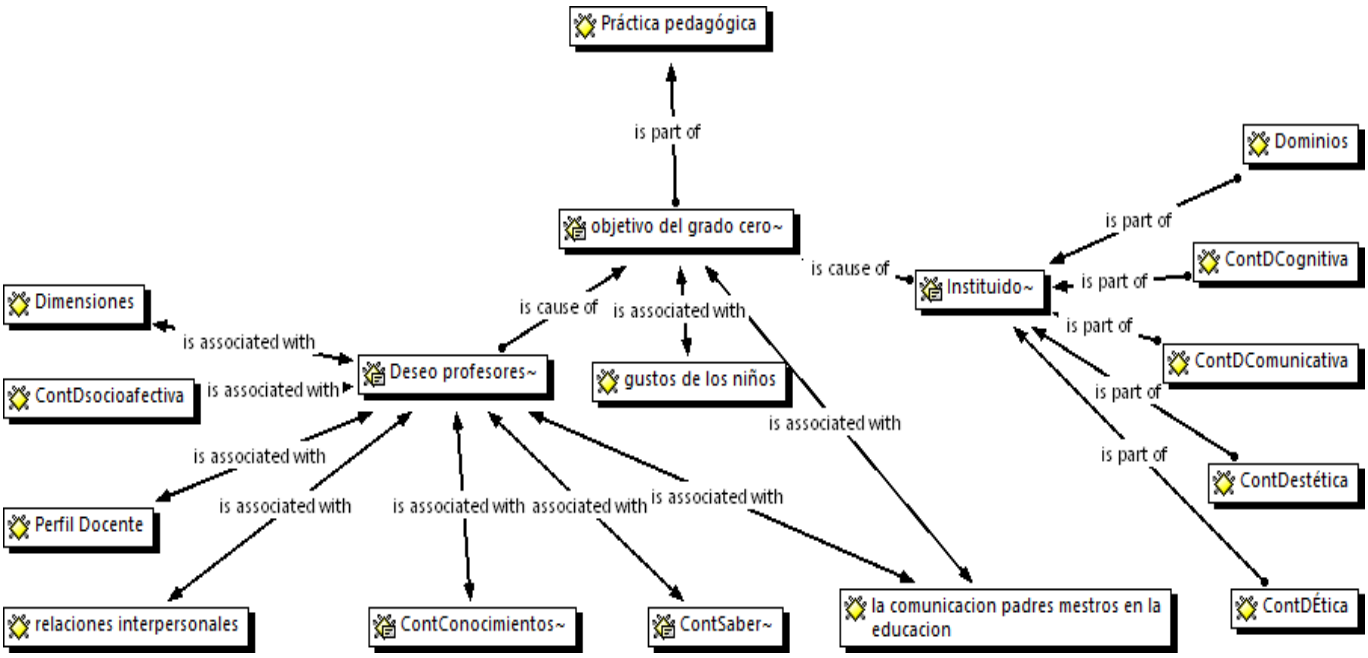
No CLASE	FECHA	CONTENIDO TEMATICO	OBSERVACIONES	FIRMA
	27-03-2014	Cuenta y escribe cuantos hay, refuerzo de asociación de números con cantidad y trazo		
	28-03-2014	Identifica el número 5 cuenta y enumera, Completa figuras siguiendo un patrón.		
	31-03-2014	Día compensatorio.		
	01-04-014	Clasificación. todos - muchos algunos. en guías de trabajo individual y tarea para la casa		
	02-04-014	Concepto de pertenece y no pertenece desarrolla guías de trabajo. Reconoce el número 5 decora y colorea		
	03-04-2014	Trazo del número 5. Enumeración de secuencias del 1 al 5		
	04-04-2014	Reconoce el número y lo asocia a cantidades		
	7-04-014	Descomposición numérica. Realiza el conteo y escribe el número correcto		

VBo COORDINACION

Anexo 4: Pantallazo de codificación abierta en Atlas.ti.



Anexo 5: Esquema de análisis del objetivo del preescolar en el Colegio HM, generado en Atlas.ti.



Anexo 6: Esquema de análisis la metodología en el preescolar del Colegio HM, generado en Atlas.ti

