

El acercamiento a las normas sociales en niños y niñas de párvulos, a partir del acompañamiento docente.

Tissany Andrea Duque Pérez

Código 2018158030

María Camila Moreno Gómez

Código 2018158053

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2022

El acercamiento a las normas sociales en niños y niñas de párvulos, a partir del acompañamiento docente.

Tissany Andrea Duque Pérez y

María Camila Moreno Gómez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil.

Tutora

Adriana María Martínez Lara

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2022

Tabla de contenido

Introducción	7
1. Justificación	11
2. Contextualización	16
3. Planteamiento del problema	21
4. Objetivos	25
4.1 Objetivo General	25
4.2 Objetivos Específicos	25
5. Antecedentes	25
6. Marco conceptual	31
6.1 La norma social en el contexto de la primera infancia	32
6.2 Marco Psicológico	38
6.2.1 Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.	38
6.2.2 Descripción de los niveles y estadios	39
6.3 Perspectiva sociocultural de Vygotsky	43
6.4 Marco sociológico	45
6.4.1 Los ámbitos de interacción: socialización primaria y secundaria. Berger & Luckman.	45
6.4.2 Estrategia pedagógica sobre los dilemas morales.	48
6.5 Marco pedagógico	52
6.5.1 Óscar Saldarriaga.	52
6.5.2 Desarrollos de Paulo Freire relativos a la autonomía y el papel del maestro.	54
6.5.3 La autonomía y su relación con la educación Para Kamii y López	56
6.5.4 Educación moral	57
7. Metodología	61
7.1 Enfoque cualitativo	62
7.2 Principios etnográficos como insumo para la investigación - Experiencia práctica	63
7.3 Diseño metodológico	64
7.4 Instrumentos de recolección de datos	66
7.5 Entrevista semiestructurada	66
7.6 Registros de observación	68

7.7	Diario de campo	70
8.	Organización de la información	71
8.1	Formato de registro focalizado en simbologías y significantes para el trabajo en cuestión	72
8.2	Formato de condensación de la información	73
9.	Categorías de análisis	74
9.1	Interacciones	75
9.2	Práctica docente	78
9.3	El vínculo	80
10.	Análisis	82
10.1	Las normas sociales expresada en las interacciones	83
10.1.1	Intencionalidades comunicativas en la cotidianidad del jardín infantil.	84
10.1.2	Relaciones bidireccionales (cuidado, acompañamiento y provocación) en la cotidianidad del jardín infantil.	93
10.2	Las normas sociales expresadas en las práctica pedagógica	101
10.2.1	Estrategias pedagógicas en la cotidianidad del jardín infantil.	102
10.2.2	El sujeto de referencia en la cotidianidad del jardín infantil.	106
10.3	Las normas sociales expresadas en los vínculos	111
10.3.1	Lazos de afecto en la cotidianidad del jardín infantil	112
10.3.2	La maestra como imagen segura en la cotidianidad del jardín infantil	118
11.	Conclusiones	121
12.	Referencias	124
13.	Anexos	128

Índice de Anexos

1. Anexo A: Entrevista
2. Anexo B: Registro 1 Acción pedagógica de las maestras titulares
3. Anexo C: Registro 2 Momento de las onces
4. Anexo D: Registro 3 Hora del almuerzo
5. Anexo E: Registro 4 Momento de sueño
6. Anexo F: Registro 5 Fin de la jornada- Salida de los niños y niñas
7. Anexo G: Registro 6 Inicio de la jornada- Llegada de los niños y niñas
8. Anexo H: Diario de campo
9. Anexo I: Matriz, orden de la información

Índice de Figuras

1. Figura A: Mapa del espacio, aula grupo de párvulos
2. Figura B: Formulación de la entrevista
3. Figura C: Cronograma de los registros de observación
4. Figura D: Ficha de registro para la observación participante
5. Figura E: Matriz para la triangulación; plantilla

Introducción

Una de las mayores cualidades del ser humano es su capacidad para aprender de las interacciones con su entorno, las cuales surgen de la necesidad de ser y estar con los demás, no solo para garantizar su supervivencia, sino para posibilitar su desarrollo a partir de las experiencias vividas. Así, es posible afirmar que el ser humano conoce su contexto y sus posibilidades en él y además se reconoce a sí mismo en términos de confianza, creatividad y comunicación en el intercambio con los demás para mantener relaciones recíprocas.

A fin de garantizar el bienestar común, las normas sociales forman parte de la vida del ser humano, pues estas orientan la acción de la diversidad social para las condiciones mínimas y generalizables de convivencia (Bermúdez y Jaramillo, 2000) las cuales son reglas que no están escritas sin embargo, hacen parte del comportamiento de la sociedad, su objetivo es lograr relaciones armónicas entre los sujetos, sus variaciones dependen de la cultura, creencias o tradiciones y siempre están presentes en el desarrollo de la comunidad.

Para que las normas puedan hacerse válidas en una sociedad necesitan apoyarse de la persuasión, del ejemplo, la opinión pública y de la educación, en tanto ofrecen códigos morales que perfilan las relaciones sociales. Aquí nos centraremos en como los seres humanos se acercan a dichas normas pues, si bien es importante conocerlas y acatarlas, distan de ser un proceso que se pueda impartir a modo de contenido o asignatura para los niños y niñas.

Ahora bien, si la norma está implícita en la cotidianidad, es necesario resaltar que la socialización es parte fundamental para este desarrollo social, el cual inicia en el hogar y luego pasa por las instituciones educativas, siendo estos los contextos principales para la apropiación del conocimiento, lo que es determinante en los primeros años de vida.

En este sentido, la familia es vital en este aspecto ya que posibilita los primeros vínculos e interacciones. Es así, como los llamados adultos significativos (familias y/o cuidadores) de los niños tienen un rol importante tanto en su gestión en el hogar como en el Jardín infantil y más adelante en todo el proceso de escolarización, pues con este acompañamiento se potenciará su desarrollo, de tal manera, se reconoce que:

(...) La familia como primer agente de socialización, se encarga de ser un primer referente o modelo inicial en relación con las normas sociales, es por esto que, los niños van aprendiendo de aquello que su familia hace o dice, esto ocurre debido a la conexión emocional que rodea las dinámicas de este primer entorno, las cuales son legitimadas, aceptadas e imitadas por los niños (Berger & Luckmann, 1968)

Posterior al ámbito familiar, se encuentra el entorno escolar o el jardín infantil. Este contexto institucionalizado, si bien está relacionado con el hogar, tiene dinámicas que resultan ser diferentes, como primer aspecto, están los roles que cumple cada uno de los actores que se encuentran en este nuevo espacio (docentes, directivos, administrativos, pares, personal de limpieza y seguridad), el segundo aspecto, es la convergencia entre subjetividades, es decir, las formas de entender el mundo tanto de las maestras, compañeros o demás actores, y por último, la confianza de los niños con el espacio y con sus pares al enfrentarse con su emocionalidad, tiempos, lenguaje y corporalidad, lo cual implica ajustarse al cambio para dar paso a nuevas interacciones y vínculos. Teniendo en cuenta lo anterior, las bases curriculares para la educación inicial y preescolar afirman:

La acción de las maestras y maestros; permiten explicar e interpretar lo que sucede en la práctica, convirtiéndose en el punto de partida para desarrollar experiencias

pedagógicas situadas, flexibles, diversas y pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños y las niñas, logrando que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo (MEN.2017. Pág.110)

Es por esta razón, que el presente proyecto sitúa la mirada sobre el contexto del jardín infantil y en particular se interesa por comprender el papel de la maestra como actor que orienta, integra y hace posible el desenvolvimiento de los niños y las niñas en contextos sociales. Es así que, la maestra de educación inicial, a través de sus acciones, gestos y palabras, entre otros aspectos, acompaña su quehacer. Además, se sitúa como un sujeto lleno de emociones, afectos e individualidad lo que le permite ser sensible a su entorno, pensando así en el bienestar propio y el de los demás.

Así pues, resulta pertinente hacer una breve descripción de los capítulos que estructuran la presente investigación, a fin de orientar el rumbo de las construcciones suscitadas sobre el objeto de estudio mencionado;

Capítulo I: Este capítulo contiene la contextualización que ayudó a delimitar la mirada para el desarrollo de la justificación, planteamiento del problema, los objetivos y los antecedentes, desde donde se sustenta la importancia y la pertinencia de este ejercicio investigativo y se dan a conocer los intereses que dieron origen al mismo, partiendo de la experiencia de las maestras en formación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas; así mismo, se enuncia la importancia de visibilizar las maneras como los/las maestros/as de educación infantil se convierten en referentes en el acercamiento a la norma social, a partir de su influencia en las interacciones con los niños y las niñas que, al igual que las familias cumplen un papel fundamental en la aproximación al mundo social.

Capítulo II: En este apartado se presentan las orientaciones teóricas consideradas clave para delimitar el objeto de estudio. En primera instancia, se exponen aquellos antecedentes que acercan la mirada hacia indagaciones anteriores, que fungen como base relevante para significar y resignificar el tema en cuestión. De igual forma, estos sustentos teóricos se ven complementados por las conceptualizaciones enmarcadas en tres perspectivas; la sociológica, la pedagógica y la psicológica, las cuales convergen y permiten relacionar, la incidencia de la socialización en el desarrollo infantil dentro de las dinámicas del contexto educativo. Tras esto, se sitúa una reconstrucción teórica sobre las normas sociales en el ámbito de la educación infantil.

Capítulo III: En este capítulo, se realiza una descripción detallada del marco metodológico, el cual presenta los momentos para la construcción del trabajo de campo. Así, se desarrolla inicialmente la conceptualización sobre la perspectiva investigativa del presente proyecto, el cual se sitúa dentro del enfoque cualitativo. A partir de esta identificación, se propone la ruta de acción para la inmersión en la cotidianidad del centro de formación seleccionado, es decir, la Fundación Amigos de Jesús y María. Frente a lo anterior, se decidió optar por la realización de un trabajo orientado por los elementos que constituyen el método etnográfico. Finalmente, se propone la triangulación como estrategia implementada para el análisis.

Capítulo IV: Este capítulo se elaboró, a partir de las categorías trabajadas en función del acercamiento a la norma social y el análisis correspondiente que permitió establecer la relación entre la pregunta problematizadora y dichas categorías, de tal forma, que da cuenta claramente de aquellas construcciones obtenida a través de los instrumentos de recolección de la información. Finalmente, se presenta a modo de cierre un apartado que retoma los principales hallazgos

generados a partir de esta investigación, con relación a la influencia de la docente en las aproximaciones hacia las normas sociales en niños de párvulos.

Es a partir de esta organización que se muestra el tránsito investigativo, marcando de principio a fin la progresiva significación y comprensión del objeto de estudio.

1. Justificación

El presente proyecto se gestó durante la pandemia, la cual sirvió de pretexto para generar una lectura contextual en el efecto que tuvo el confinamiento; es decir, que fue detonante para pensar sobre el acercamiento que tienen los niños y niñas a la norma social en el contexto del desarrollo moral, pues dio cuenta de las maneras en que se pueden generar limitaciones y/o impedimentos para iniciar con el proceso de socialización en la institución educativa, siendo esta garante de experiencias para el desarrollo social. No obstante, es importante aclarar que la pandemia nos permitió transitar por la pregunta e interés de investigación, sin embargo, no fue parte del trabajo de campo.

Este trabajo se basará en el desarrollo social como aquel que se potencia por medio de la socialización, específicamente en aquellos momentos en los que niños y niñas comparten en diferentes contextos; es así como el jardín infantil se convierte en un espacio que invita a conocer nuevos mundos en términos de personas, escenarios, sonidos o sensaciones, y es allí donde se aprende del entorno; durante este tiempo no solo se comparte con sus compañeros y maestras sino con un mundo que le acompaña en su crecimiento y desarrollo, que está mediado por las normas sociales. Como se resalta en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2019), los niños y las niñas:

...Construyen conocimiento y aprenden en los contextos naturales y a partir de su experiencia, de manera holística o integral. En sus acciones, sentires, pensamientos y formas de estar en el mundo no realizan segmentaciones entre su cuerpo, movimiento, mente, lenguaje, sus emociones, su conocimiento previo, su identidad y su autonomía para realizar separaciones en dimensiones del desarrollo o en disciplinas en las que muchas veces los adultos hemos enmarcado el conocimiento. (p.31)

Teniendo en cuenta lo anterior, surgieron preocupaciones por la socialización, con lo que se pretende visibilizar que las infancias no contaron, ni disfrutaron de la interacción con los otros, especialmente en la escuela y/o el barrio, es decir, que la pandemia retrasó la vinculación de los niños y niñas con sus pares. Esto generó una preocupación por su acercamiento a otros contextos sociales que permiten su desarrollo moral, entendido como la capacidad para emitir juicios, tomar decisiones e interpretar situaciones para vivir en sociedad, sin embargo, es un término que profundizaremos más adelante.

En esa misma línea, y volviendo a los argumentos del Lineamiento pedagógico y curricular para educación inicial, es relevante resaltar como:

[...] Para los niños el proceso de aprender a negociar entre sus deseos, la mayoría de las veces, inmediatos y absolutos, en contravía con el deseo del adulto, de aceptar las normas y restricciones que impone la cultura, es una tarea de su vida cotidiana llena de retos y dificultades. (p.35)

Por lo tanto, se entiende que, para los niños y niñas, el acercamiento a la moralidad es un proceso subjetivo e individual, que permite evidenciar de manera general el impacto que tiene la norma social desde la primera infancia y como se estructura desde el desarrollo social.

Esto pone de manifiesto a los niños como seres sociales que necesitan de ambientes enriquecidos los cuales les permitan crecer, crear y transformar paulatinamente su acción en el mundo que les rodea. Es de esta forma en que podrían generar interacciones significativas, proporcionadas en los primeros espacios de socialización (escuela y hogar), lo cual podrá reflejarse en un futuro, como aporte social para el bienestar propio y colectivo.

Por esta razón podemos decir que este tipo de vivencias son fundamentales para el desarrollo social, puesto que cada interacción provee elementos para la construcción de la identidad, la otredad, el sentido de pertenencia, aprendizajes mutuos y diversas formas de ver el mundo. En este sentido, la distancia con dichas situaciones dificultaría el establecer vínculos afectivos, el reconocimiento y la expresión de emociones y la adquisición de habilidades sociales como respetar los turnos, pedir ayuda o incluso iniciar una conversación, tal como se explica en el Sentido de la Educación inicial (2014):

Todos los aspectos del desarrollo (sociales, emocionales, cognoscitivos, lingüísticos y físicos) se combinan entre sí y existen al mismo tiempo. Ninguno es más importante que otro, tampoco existe uno independiente del resto. La verdad de este principio se comprueba cuando un niño trata de hacer amigos. Su capacidad de conseguirlo depende de una serie de capacidades y conocimientos de índole evolutiva. (p.7)

En consecuencia, se destaca la importancia de las normas sociales y el desarrollo moral y social en las infancias entre los cero a los dos años como referentes claves para el presente trabajo. Ahora bien, en la revisión conceptual referida a esta población infantil, a diferencia de otras investigaciones como se expone en los antecedentes, se tienen en cuenta conceptos como la norma social, el desarrollo moral, la primera infancia, la influencia de las maestras, pero en

ninguno confluyen estos elementos; justo esto, es lo que se pretende enfatizar en este trabajo, la correlación de los mismos para comprender la influencia que tienen las maestras en el acercamiento de los niños a la norma social. De tal manera, que es relevante enfatizar que, según el sentido de la educación inicial (MEN):

El niño de uno a dos años de edad practica ser un individuo dotado de voluntad propia, además de comenzar a adquirir el sentido de autonomía. Puesto que ya domina la capacidad de gatear y la marcha (...) Alcanza los objetos colocados arriba en los estantes, pues ya sabe trepar. La aparición de una voluntad propia se acompaña de suficiente autocontrol que le permiten obrar a hacer cosas. De la necesidad de regular los movimientos corporales nace el sentido de autonomía. (...) Sin embargo, cuando esto no se le permite, dudará de su capacidad de hacerlo. Probablemente por ello la libertad de desplazarse en el piso y la suficiente independencia se relacionan con la capacidad de internalizar el autocontrol. (p.47)

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta el lenguaje verbal y no verbal de los sujetos que acompañan cotidianamente a los niños y niñas, dado que desde allí se demuestran algunas pautas de comportamiento con los otros y con el mundo, pongamos de caso, cuando la maestra está indispuesta o enojada por alguna situación personal y levanta la voz o con su gestualidad frunce el ceño o aprieta los labios.

En este sentido, la idea de ser un ejemplo en la conducta o modelo a seguir, no se restringe solamente al contexto familiar, sino que puede generarse en las aulas, en donde se ayuda a estructurar los desarrollos ya mencionados; lo que da paso a pensar en el impacto que tienen las maestras de Educación Inicial en el aula, ya que el ser parte del contexto inmediato de

las infancias las convierte en modelo a seguir; en términos de comportamiento, palabras o movimientos, lo cual requiere de especial atención para posibilitar una aproximación a la norma social. Por lo tanto, desde *El Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia* (2009) se explica que:

No puede ser que frente a las mismas actuaciones de los niños sus cuidadores unas veces los desapruében y otras los aprueben. La claridad, coherencia y consistencia de la forma como se actúa frente a una 'norma' son aspectos cruciales para el desarrollo social de los niños y ésta no podrá depender del buen o mal genio de los adultos. Igualmente, exige el acuerdo entre ambos padres o cuidadores. (p.60)

De esta forma, se expone de manera paralela el impacto que tienen las maestras de educación inicial, lo cual busca que las docentes puedan cuestionarse y reflexionar sobre su día a día y reconozcan la necesidad de actuar conscientemente sobre sus práctica pedagógicas con los niños, pensándose no solo como transmisores de conocimiento, sino como personas que se construyen a partir de emociones y experiencias.

Por tanto, encontramos necesario indagar sobre la socialización, la norma social y el accionar de las maestras, puesto que son conceptos que permitirán darle un mejor sentido a la pregunta orientadora de esta investigación. Por último, se hace necesario reafirmar que los seres humanos, van acercándose a la moralidad y a su vez a la norma social, pues existe una apropiación del mundo cuando viven experiencias con su familia o su círculo cercano, lo cual puede facilitar la interpretación del mundo y dotar de habilidades que se visibilizan en la interacción con sus pares; por tanto, esas comprensiones que se derivan de las experiencias con

los otros, no se explican verbalmente sino que hacen parte de la cotidianidad y de la socialización.

2. Contextualización

La fundación Amigos de Jesús y María, es una institución de carácter religioso cuyos principios se basan en aquellos valores derivados de la moral cristiana. El establecimiento está ubicado en Bogotá, específicamente en la localidad de Kennedy, en el barrio Andalucía. Esta institución se encuentra bajo el seguimiento de la Secretaría de Integración Social, entidad que busca ser garante de derechos de las infancias. Así mismo, la fundación mantiene un convenio con entidades como el Banco de Alimentos y la Fundación Éxito, la cuales brindan un apoyo significativo para asegurar aquello que consideran son los derechos esenciales de la primera infancia: mantener una buena nutrición, estar en familia y comunidad y, acceder a la educación.

A través de estos diferentes convenios, la institución ha logrado ser un espacio fundamental para la comunidad del sector, principalmente por ofrecer servicios como la bebeteca y el jardín infantil. Frente al espacio del Jardín infantil, es pertinente hacer mención que cuenta con los niveles de párvulos y prejardín, los cuales disponen de tres grupos, cada uno con una maestra titular, exceptuando el grupo de párvulos C, que es apoyado por la maestra titular y una maestra auxiliar. Por otro lado, también es posible contar con la coordinadora, tres maestras que se encargan de actividades administrativas y, el personal de servicios generales, dentro del cual se encuentra; la guarda de seguridad, dos personas encargadas de la limpieza y dos personas encargadas de la preparación de los alimentos.

Respecto a la estructura física del espacio, vale aclarar que esta es determinante para las dinámicas de los miembros de la comunidad educativa, en especial de las maestras y las

infancias, pues en el primer piso (un único salón) se encuentra todo el nivel de párvulos (grupos A, B y C), y en el segundo piso, está todo el nivel de prejardín. Estas disposiciones mencionadas permiten que las maestras titulares de cada grupo se apoyen entre sí, en actividades como el acompañamiento pedagógico de los niños y las niñas en el momento de las meriendas, en la ida al baño, lo que hace más diligente el trabajo al hablar de 45 niños en un salón (15 niños por maestra) se trata de un acompañamiento colectivo.

Lo anterior se hace indispensable para su trabajo individual, debido a que las maestras turnan su presencia en el aula para cumplir con asuntos administrativos dentro de los cuales se destacan los formatos de novedades; documentos que funcionan para registrar detalladamente cualquier percance o evento puntual que acontezca durante la jornada, por ejemplo, la ausencia de un niño o disputas entre los infantes. Estos requerimientos de la Secretaría de Integración Social funcionan como evidencias sobre la actividad de los niños/niñas, padres y maestras.

De igual forma, es necesario mencionar que, dadas estas condiciones estructurales del espacio, las maestras necesitan trabajar en equipo frente a la planeación e implementación de acciones pedagógicas. Resulta de vital importancia aludir al trabajo colectivo de todas las maestras del establecimiento, pues han destinado un viernes al mes, llamado viernes pedagógico, para realizar encuentros en los que comparten experiencias sobre lo acontecido durante dicho mes, con el fin de autoevaluar su quehacer. Así mismo, dan lugar a procesos formativos sobre temas de interés, que consideran, le aportan a su experiencia docente. Vale aclarar que, en este día específico, los niños y niñas no asisten a la institución.

En lo que concierne al grupo de párvulos, desde las experiencias vividas durante la práctica pedagógica en las que se acompañó a dicho grupo, se ha logrado observar características

que definen a las infancias presentes allí (niños y niñas de dos años aproximadamente), entre las cuales se pueden destacar: las maneras en las que se comunican, la relación cuerpo y espacio (motriz), su pensamiento lógico, su etapa de adaptación al contexto social del jardín infantil y, la creación progresiva de lazos con sus pares y maestras.

En la primera de estas características vale decir que, los niños en su mayoría buscan formas diversas para interactuar con pares y maestras, como, por ejemplo, compartiendo objetos, expresando corporalmente o con sonidos aquello que les agrada o desagrada, utilizando palabras pivote o incluso oraciones cortas. De forma similar, el segundo rasgo muestra en los niños y niñas las diversas formas en las que estos manifiestan su capacidad motriz, pues demuestran el disfrute de sus movimientos rápidos-lentos, amplios-limitados, fuertes-débiles, entre otros. Son niños que aprovechan su habilidad para explorar el entorno y conocerse a sí mismos, a partir de las vivencias en la institución.

Por otra parte, el grupo, a modo general, muestra una gran destreza para aprender gracias a la perspicacia que posee, dado que, en los acompañamientos realizados, se logró apreciar, durante las diversas actividades llevadas a cabo en la jornada, por ejemplo; la sensibilidad que tienen para observar el espacio y a quienes se encuentran en él; intuir acontecimientos de acuerdo con las causas de los mismos; imitar como recurso para lograr objetivos similares a lo imitado.

Referente al siguiente rasgo, es pertinente mencionar que en el grupo de párvulos se encuentran infancias que recién ingresan a un contexto diverso, fuera del alcance de sus primeros referentes afectivos (padres de familia y/o cuidadores), por tanto, son niños y niñas que atraviesan por el proceso en el cual se asimila la distancia con dichos referentes, y esto lo

manifiestan a través de llantos, aislamiento, mal humor o agresividad, es un grupo de niños que, gracias a la seguridad brindada por las educadoras, han logrado realizar una transición armónica hacia el jardín.

Esto último permite definir la siguiente característica, en la cual se evidencia un contexto en el que si bien, los niños y niñas expresan muestras de afecto y cercanía hacia sus pares y maestras, es indudable que en el grupo es necesario revisar aquellas acciones que inviten a las infancia a acercarse a las normas sociales, a partir del acompañamiento cotidiano e intencionado por parte del equipo docente, pues su posición como referente o, propiamente dicho por el MEN (2019), como adulto significativo resulta ser clave para posibilitar la progresiva aproximación al mundo en general.

Con estas últimas características, se reconoce la importancia del escenario de la práctica , pedagógica, el cual se posiciona como un establecimiento relevante para la realización del ejercicio investigativo, puesto que se trata de un escenario con características propias, tales como: la pluralidad de infancias, el notable trabajo conjunto de las maestras, la adversidad del contexto y los principios religiosos que éste contempla, los cuales resultan ser particularidades interesantes para determinar si influyen o no en los procesos realizados por las maestras en pro de fortalecer el acercamiento hacia las normas sociales.

Así pues, se trata de un sitio en el que resulta oportuno comprender las formas en las que las normas sociales se hacen presentes en la vida de los sujetos, en su integración al jardín infantil, a través del acompañamiento de las maestras con las que se encuentran.

Ahora bien, centrándonos en las apuestas pedagógicas de la institución, vale mencionar que su fundación resulta ser de gran relevancia para comprender las razones detrás de las

dinámicas en este espacio educativo, pues irremediablemente se posiciona como un vestigio importante que hace parte de las propuestas pedagógicas y la cotidianidad de la institución. Entonces, en la revisión de su historia se hace necesario destacar que la institución se situó inicialmente como un establecimiento para ejercer labores sociales, especialmente por parte de grupos de oración para el beneficio de la población del sector en el cuál era de gran relevancia el aporte económico, a la vez que se realizaba un trabajo evangelizador.

Como fue mencionado, el reflejo de este trabajo se aprecia principalmente en el proyecto pedagógico de la institución (PEI), pues sus principios establecen que “Dios padre, Jesús Hijo y su madre María, son el eje principal para la atención de la comunidad, siguiendo su ejemplo como principio e imagen de vida, resaltando el amor al prójimo.” (p.5). Esto, se ve complementado por los valores y sus intencionalidades formativas, puesto que para la institución:

Es importante destacar la necesidad del conocimiento y construcción de su ser, vinculado a la formación ética y moral como reto para que vaya estructurando y reconociéndose como ser social único e irrepetible, que enfrenta situaciones importantes y complejas, en la relación con los demás, con su entorno, con la sociedad y reconoce su papel en ella, en fin, aprender a ser, vivir y convivir. (p.16)

Lo anterior pone de manifiesto una estrecha relación entre los valores religiosos de la fundación y los propósitos formativos, desde el punto de vista moral.

Aspectos relevantes que precisan esta visión formativa, se aprecian en los desarrollos por fortalecer, los cuales son planteados por niveles, a partir de las directrices de los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2019). En estas es posible

divisar con precisión, que aquella que guarda mayor relación con el tema moral y religioso, es la dimensión personal-social. En esta dimensión la consecución de algunos logros para el nivel de párvulos, son: el reconocimiento de acciones buenas y malas, respeto de las pautas, pactos y normas, la adaptación a situaciones momentos y lugares, según su pertinencia, el ejercicio de la toma de decisiones y, por supuesto, el “Conocer a Dios como creador del universo” e “Identificar a Jesús como el hijo de Dios y a la Virgen María como la madre de Jesús” (p. 27). Estos objetivos son perseguidos a través de estrategias pedagógicas como talleres, asambleas y proyectos pedagógicos.

3. Planteamiento del problema

El tema de las normas sociales dentro del campo educativo ha sido indispensable para comprender que este escenario institucional funge como un espacio importante en las aproximaciones que pueden realizar los sujetos sobre estas, pues la socialización, especialmente entre pares, provee experiencias vitales para la comprensión de las dinámicas comportamentales dentro de los grupos sociales, dado que:

[...] crecer como individuos singulares, al tiempo que se conforman relaciones con otros y se aprende a vivir juntos, es parte vital de la existencia. Este proceso está lleno de desafíos y de dilemas que plantean la necesidad de armonizar las necesidades personales con las colectivas y, es allí donde los límites le dan forma a las relaciones y las normas las regulan. (M. Díaz. 2019, p 95)

Con esto en mente, es posible visibilizar aquellos trabajos que han logrado poner en el foco de sus indagaciones la relación entre la conciencia social y la edad escolar. Podemos referirnos a investigaciones como la de Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo (2000) quienes en

El análisis de dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral, dirigido a docentes del Distrito Capital, proponen los dilemas morales como una alternativa eficaz para el ejercicio de reflexión, y por tanto una herramienta útil para posibilitar el desarrollo moral. Si bien parece que en el trabajo mencionado se omite el componente de las normas sociales, este está presente al contemplar la moral como regulador de la acción propia que tiene como influencia o base las reglas que rigen el mundo social (normas).

Por otro lado, y de un modo un poco más directo, nos encontramos con el trabajo de Urmeneta (2009), quien en *Nosotros y los otros. ¿cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales?*, busca reconocer que los niños conciben la importancia de las normas sociales, que son capaces de definir las y caracterizarlas desde su visión infantil. Estos estudios, si bien aproximan la mirada sobre la capacidad de desarrollar y presenciar habilidades en los infantes frente a la idea de normas sociales, se caracterizan por trabajar con niños y niñas de básica primaria.

Lo anterior lleva a cuestionar lo que sucede con las edades más tempranas, es decir, niños y niñas de primera infancia, frente al acercamiento a las normas sociales. Es por esta razón que el presente proyecto busca focalizar este punto, reivindicando la posibilidad de contemplar rasgos primigenios sobre el acercamiento hacia las reglas del mundo social en los niños de 2 y 3 años de edad.

Tras esto vale mencionar, en primera instancia, que el desarrollo de los seres humanos es un proceso continuo que se da desde el inicio de la vida misma, es decir, abarcando cada etapa vital de los sujetos, lo cual claramente incluye a la primera infancia. (MEN, 2019) Estos desarrollos dan cuenta de las transformaciones sobre las dimensiones del ser humano, tales como

la dimensión personal social, la comunicativa y, aquella que abarca la experimentación y el pensamiento lógico.

Situándonos en este punto, nos interesa centrarnos en el desarrollo social de las infancias, principalmente en los procesos de socialización secundaria, los cuales ocurren cuando los niños se ven inmersos en un contexto diferenciado al del hogar como, por ejemplo, el jardín infantil. Durante esta inserción a un nuevo mundo, los niños van aprendiendo a vivir en él gracias a la interacción con sus pares y maestras, interacciones que como en toda comunidad están regidas por acuerdos pactados para la convivencia.

Dicho lo anterior es posible mencionar que:

[...] durante la infancia, los niños y las niñas inician el proceso de construcción y apropiación de las normas que regulan la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen. En la interacción con los demás miembros de la comunidad, en medio de las situaciones conflictivas que les exigen tomar decisiones que afectan su bienestar y el de otros, los niños y las niñas empiezan a configurarse como sujetos morales, políticos y éticos, al tiempo que construyen nociones básicas sobre valores y principios que regulan su actuación. (MEN, 2019, p.35)

Con esto en mente, es posible aludir a que las normas existen en el contexto de la primera infancia ya que hacen parte del desarrollo social.

Así pues, en la delimitación de la investigación, si bien nos preguntamos por esas formas en las que se hace posible un acercamiento a las normas sociales en el contexto de la primera infancia cómo fue mencionado con anterioridad, las interacciones con los miembros de la

comunidad son indispensables para las infancias, pues gracias a estas pueden intercambiar puntos de vista sobre su contexto. En ese orden, nos situamos frente a un interrogante referido al lugar de las maestras como sujetos que aportan significativamente a los procesos de desarrollo social, en donde claramente se ve inmerso el tema de las normas.

Las maestras de educación infantil se posicionan como sujetos que potencian los desarrollos de los niños, gracias a los cuidados, el acompañamiento y las provocaciones que realizan, fruto del saber pedagógico que poseen. (MEN, 2014) Se trata entonces de un profesional que influye significativamente en la vida de sus educandos. Así pues, es menester revisar su influencia respecto al tema en cuestión. Ante esto, Kostelnik, M. J. (1993) enlista aquellas formas en las que la maestra incide en la vida de los niños al educar, llaman la atención particularmente las que aluden a la modelación de conductas y actitudes sociales y, a la comunicación de reglas.

Como bien se mencionó con anterioridad, la posibilidad de influencia de las maestras está presente desde las apuestas pedagógicas puntuales que denominamos acciones pedagógicas, hasta el acompañamiento más natural. Un ejemplo de esto último lo encontramos en cada una de las acciones cotidianas del jardín infantil que inciden en niño, es decir, los hábitos y las rutinas que son parte fundamental de su desarrollo integral. Es en estos espacios en los que nos interesa participar de las dinámicas de la Fundación Amigos de Jesús y María, principalmente en el nivel de párvulos, con el fin de comprender aquello que realizan y piensan las maestras en el marco de la formación social de los niños y niñas, lo que posibilita la construcción de nuestra pregunta de investigación, la cual se presenta a continuación:

¿De qué manera las maestras, a través del acompañamiento que realizan a las infancias de párvulos de la Fundación Amigos de Jesús y María, favorecen el acercamiento hacia el conocimiento de las normas sociales?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar los aportes e influencia que generan las maestras sobre las aproximaciones hacia las normas sociales en niños y niñas del nivel de párvulos, a partir de sus interacciones cotidianas dentro del aula.

4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar algunas dinámicas y momentos puntuales que conforman la cotidianidad en la institución educativa, situándolos como eje para la observación.
2. Realizar un acercamiento a la realidad inmediata del aula de párvulos a través del trabajo de campo, basado en el método etnográfico.
3. Develar nuevas comprensiones sobre el lugar de la maestra a partir de la reconstrucción e interpretación de la información compilada y analizada.

5. Antecedentes

- Sobre la importancia de la norma y el desarrollo moral en la primera infancia. Bermúdez y Jaramillo (2000).

Las normas como un conjunto de pactos establecidos para orientar las interacciones humanas en determinado espacio social se constituyen en un mecanismo útil para evitar

conductas consideradas como indeseadas en contexto. Estas son producto de la necesidad de los seres humanos para mantener su estado de sociedad, dado que, como es mencionado por Bermúdez & Jaramillo (2000):

La especie humana no se encuentra, como las demás especies, amarrada por una carga instintiva a un hábitat natural. Ello significa que a la vez que se adapta al medio, puede transformarlo, lo cual nos plantea permanentemente la posibilidad o la necesidad de elegir curso de acción en cada circunstancia. (p.12)

Dado lo anterior es posible mencionar que, la norma es la expresión mínima de este orden natural, un asunto básico y primario. Esto plantea entonces, que existe un estado más desarrollado respecto a estas formas de comprender el fenómeno social de los acontecimientos en las interacciones, esto está en el desarrollo de la moral. La moral es, de acuerdo con Bermúdez y Jaramillo (2000) aquella que orienta nuestras acciones individuales y permite una toma de decisiones consecuente frente a casos dilemáticos.

- Nosotros y los otros. ¿cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales?, Urmeneta, A. (2009).

Es una revista electrónica presentada por el instituto de investigación en educación de la universidad de Costa Rica, que muestra el trabajo con las infancias en consonancia con el tema de las normas sociales, Anna Urmeneta realiza un acercamiento sobre cómo los niños y las niñas conciben las normas sociales. El estudio presentado por la autora parte de la necesidad principal de establecer a las infancias como un grupo valioso, en el que son determinantes las reconstrucciones realizadas por los mismos de su entorno social. Este referente conceptual permite tomar elementos que orientan el presente proyecto.

El primero de estos elementos se encuentra referidos a la importancia del concepto de infancia como sujetos sociales activos, que elaboran representaciones sociales a partir de sus experiencias en la participación colectiva, ya que “construyen elaboradas teorías sobre el origen y la función de las normas sociales, y en forma general sobre la cohesión y el funcionamiento del orden social” (p.5).

Por otra parte

...también se tiene presente que el estudio otorga orientaciones valiosas sobre las aproximaciones alrededor del concepto de normas sociales. Así, estas últimas se presentan como reglas de conducta que le dan sentido y orden al mundo en el que se vive, pues en estas se expresan expectativas sobre aquellos comportamientos considerados como socialmente aceptados. (p.3)

Así mismo, el estudio provee elementos para comprender las representaciones de las infancias frente a las normas, estableciendo así, tres maneras en la que estos las perciben. De esta forma, se menciona que una norma se define a partir de: 1) ser un componente clave para la identidad y el sentido de pertenencia, a través del establecimiento de contratos sociales; 2) ser un elemento que permite el bien común, es decir, la protección y el bienestar de una comunidad; 3) ser un elemento creado desde la base racional humana, particularmente desde la maduración de los individuos. Esto último entra en consonancia con el presente proyecto, en tanto devela esas lecturas infantiles sobre las formas en las que los niños y niñas contemplan la importancia de las normas sociales.

Finalmente, este estudio presenta bases para interpretar las formas en las figuras de autoridad inciden en la forma en la que los infantes se aproximan hacia las normas, pues este

ejercicio se genera a través de los denominados mecanismos para el orden social, tales como; presentar la necesidad de las normas, inhibir el deseo de conductas desviantes, mostrar las conveniencias de estas reglas, establecer sanciones y modificar progresivamente las pautas para que los sujetos se identifiquen con estas. Esto último resulta ser relevante para interpretar las formas en los que las docentes se hacen presentes para orientar a los infantes frente a la importancia de acatar las normas.

- La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. Por Victoria Vázquez Verdura. (2009)

Documento presentado como tesis doctoral en la Universidad de Valencia. Presenta el planteamiento de la ética del cuidado bajo el pensamiento de una autora quien se moviliza en esta línea, explica las relaciones del cuidado, y la reciprocidad que desde allí se puede generar, además de planear como el proceso educativo implica cultivar unas relaciones de cuidado.

Noddings propone la Pedagogía del Cuidado como base para formar seres morales, logrando un desarrollo de habilidades como la escucha activa, la empatía, asertividad, para incentivar relaciones cariñosas basadas en cuidar y ser cuidado por otros, especialmente apuntando al currículo escolar donde los estudiantes aprendan el sentido de crear y mantener relaciones de cuidado con los otros, los animales, las plantas y las ideas. Para lograr esto es necesario el trabajo en equipo cooperativo, las relaciones cercanas, la participación de todos en las decisiones en la escuela, la creación conjunta de normas y asignaturas entre otros.

Se relaciona con la investigación, en tanto, establece una base pedagógica en la cual podemos comenzar a construir un supuesto de cómo es visto el contexto educativo, en cómo se puede asumir las intervenciones en el aula e interpretar las acciones de cuidado en las rutinas

diarias. Es importante ya que pone de manifiesto la necesidad de reformar supuestos de género y de asistencialismo que minimiza el verdadero impacto de estas relaciones en la pedagogía del cuidado.

La autora, considera que la pedagogía del cuidado es una nueva forma de entender el ejercicio profesional docente que se basa en la creación de relaciones de confianza mutua, que permiten conocer al alumnado y plantear intervenciones educativas en función de los intereses y las necesidades de este.

Es fundamental para ello que el docente diseñe su intervención pedagógica en base a preguntas del siguiente tipo: ¿Cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de mis estudiantes?, ¿cómo puedo ayudarles en la promoción de su inteligencia y sus afectos?, ¿cómo puedo lograr mayor cercanía con mis estudiantes?, ¿cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas? (Noddings, 1992).

- Orientaciones sobre la Educación Inicial en Colombia

Cuando se tratan temas relacionados con la educación inicial, como es el caso del presente proyecto, es indispensable realizar una revisión sobre las concepciones y desarrollos que ha tenido la educación inicial dentro del contexto en el que se realiza el ejercicio investigativo. Es por esta razón que las vastas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional han tomado un lugar importante para establecer un punto de partida en las comprensiones que busca esta investigación.

El MEN a través de los esfuerzos por hallar un lugar significativo a las políticas para las infancias, ha logrado crear propuestas orientativas en temas curriculares, que cumplen un rol fundamental en las instituciones educativas colombianas. Parte de estos parámetros oficiales buscan presentar, un panorama concreto y enriquecido sobre la cultura infantil, además de estrategias metodológicas y pedagógicas para el trabajo docente.

Entre estos, es posible destacar el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019); el cual centra su apuesta en definir ¿para qué? ¿por qué? y ¿cómo? potenciar los desarrollos infantiles y, por otro lado, se encuentran los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral (2014); compendio de documentos enmarcados en las conceptualizaciones sobre las actividades propias de la primera infancia, la cualificación del talento humano y el favorecimiento de la calidad en educación inicial, entre otros.

Así bien, este tipo de documentos resultan ser material de referencia, es decir, indispensable para el trabajo pedagógico con las infancias dentro del contexto colombiano, pues se presentan como insumos que, establecen diálogos con los diversos contextos institucionales y se sitúan como elementos sobre los cuales reflexionar acerca del trabajo pedagógico con las infancias.

Dicho esto, es posible aclarar que la institución en la cual se realizaron las aproximaciones investigativas asume ampliamente las directrices de los documentos mencionados, exponiendo su referencia en el documento oficial de la fundación titulado; Proyecto Pedagógico Juego y Aprendo Integralmente. Lo anterior resulta vital para contemplar que la práctica pedagógica de las docentes de la fundación mantiene una influencia de estas

orientaciones, este asunto nos permitirá a su vez comprender aquello que realizan en los acompañamientos de las infancias, en concreto sobre sus acercamientos intencionados de los niños y niñas hacia las normas sociales.

6. Marco conceptual

A continuación, se presentarán los referentes teóricos que orientarán el proceso investigativo, los cuales en su conjunto abordan el campo del desarrollo moral, desde el cual se analiza lo referido a la presencia de la norma social. Los apartados expondrán en primera instancia, la definición e importancia de la Educación moral, precisando esta como un elemento clave para las relaciones humanas. Posteriormente, se presentará un referente histórico sobre la formación moral en el país, su concepción y evolución. Luego, se mostrará el tema bajo perspectivas complementarias, siendo estas la psicológica, la sociología y la pedagógica, en este orden respectivo.

Lo anterior tiene como propósito delimitar el asunto del desarrollo moral, pues en la primera perspectiva se presentan los ámbitos generales de interacción y los procesos de socialización en los mismos, siendo estos, asuntos generales que hacen parte de las construcciones subjetivas de los individuos sobre las normas. Por otro lado, en la perspectiva psicológica, se pone en evidencia las comprensiones de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo moral, que puntualiza las características comportamentales de los sujetos.

Finalmente está la perspectiva pedagógica, eminentemente importante para los fines del presente proyecto, pues devela concepciones pedagógicas sobre los procesos formativos de la autonomía, un concepto fundamental para la educación y cuyo fomento está demarcado por la superación de la heteronomía. Estos referentes marcan la ruta de apoyo con la cual se realizarán

las debidas comprensiones sobre el trabajo de la práctica docente frente a la comprensión de los niños y niñas de los parámetros de interacción que denominamos normas.

6.1 La norma social en el contexto de la primera infancia

Al abordar el tema de las normas sociales, nos situamos bajo la definición de Bicchieri (2014), la cual expresa que:

Las normas sociales, al igual que muchos otros fenómenos sociales, son el resultado no planeado, inesperado de interacciones de los individuos. (...) Al igual que una gramática, un sistema de normas específicas, qué es aceptable y qué no lo es en una sociedad o grupo. (p.2).

Lo anterior supone entonces que las normas son creaciones sociales que, además, son consensuadas entre los individuos de determinado contexto, los cuales valoran el comportamiento de los sujetos de acuerdo a aquello considerado como apropiado o indeseable.

Un punto clave a tener presente para hablar de las normas es, evidentemente, su carácter social. Este tipo de normas son pactadas y se van generando en situaciones relacionales problemáticas que las requieran para de mantener la convivencia y el bienestar de los sujetos, es decir, son una necesidad.

Siguiendo con el argumento de la autora anteriormente mencionada, y focalizando el aspecto relacional de las normas, estas últimas “influyen sobre el comportamiento, ya que, a través de un proceso de socialización que comienza en la infancia, se convierten en parte de los motivos de uno para la acción”. (p.8) Dicho esto último, es conveniente detenernos para enfatizar

que estas normas sociales son aprendidas al ser parte de la sociedad, adecuándonos a sus dinámicas que son de gran relevancia y funcionan como orientaciones para el propio actuar.

Con esto en mente y al situar el concepto de norma social al ámbito educativo, es posible mencionar que las instituciones se reconocen como espacios ricos para la interacción social, y potenciales para el eventual aprendizaje de las normas sociales. Tal como lo expresa el MEN (2005) “la escuela busca formar ciudadanos que van creciendo como individuos autónomos, capaces de ser productivos y de participar en decisiones sociales, individuos conscientes de su naturaleza social y capaces, por tanto, de dialogar.” (p.8) En esa búsqueda formativa para la ciudadanía, es innegable la educación en normas sociales.

Dicho lo anterior es posible afirmar que estas intencionalidades formativas toman un lugar importante en uno de los primeros escenarios de socialización secundaria, es decir, el jardín infantil, puesto que:

Durante los primeros años se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños.

También es posible deducir de estos estudios la importancia que tienen los adultos en la promoción de estos aprendizajes. Su acompañamiento y ayuda resultan fundamentales para hacer de la construcción de la subjetividad e identidad de niñas y niños un proceso soportado en la protección y garantía de sus derechos. (MEN. 2014, p. 63)

Lo anterior expresa que, desde la infancia, los niños ingresan a un ambiente socializador diverso, potencial para abrir su mirada sobre el mundo y, por supuesto, sobre las dinámicas

relacionales de este. También, se hace mención del papel fundamental de los adultos como agentes promotores de experiencias vitales para el desarrollo.

Posibilitar experiencias enriquecidas, principalmente desde la dimensión social, implica conocer y acompañar debidamente los desarrollos de las infancias, esto es, comprender que:

“...la conquista más importante de los niños al final del primer año y buena parte del segundo es la autonomía. Es la transformación de bebé al niño. Cuando deja de ser un ser absolutamente dependiente, para convertirse en un sujeto ejecutor” (p.43) Con esto último, es posible mencionar que un sujeto ejecutor se traduce a un sujeto en capacidad para interactuar con su mundo, con lo otro y los otros.

Es a partir de este paso en el desarrollo humano en el que los niños tienen oportunidades potenciales para pertenecer activamente en el contexto social en el que se encuentran inmersos. De acuerdo con el MEN (2009) los niños y niñas empiezan a aproximarse a las normas sociales a entre los 2 y 3 años de edad, pues es en esta edad en la que empiezan a desarrollar la capacidad de identificar que los otros tienen intenciones en su actuar.

Con esto también se hace evidente que los infantes aprenden a diferenciar sus deseos de los de los demás, es por ello que es posible mencionar que:

Para los niños de dos y tres años es toda una empresa cotidiana, llena de dificultades, el proceso de aprender a negociar entre sus deseos, que la mayor parte de las veces son inmediatos y sentidos como absolutos, con los deseos del adulto. Encontrar el punto medio, el momento y las condiciones para realizar esa transacción, es tan importante, que se puede considerar la base de todo el proceso de socialización. (MEN, 2009, p. 59)

Dentro de esta confrontación, es necesario revisar el papel de los adultos significativos como orientadores en este proceso de aprendizaje. De acuerdo con la fuente anteriormente mencionada, los adultos enseñan los valores de lo correcto y lo incorrecto puesto que son sujetos que ejemplifican con su comportamiento, es decir que, al ser referentes para los niños, lo que dicen y hacen deben ser coherente respecto a los valores y normas a enseñar.

Por otro lado, se menciona que los adultos también optan por aprobar o desaprobar las conductas de los infantes, lo cual impone límites sobre su actuar. Así pues, se explicita que, al educar en normas a las infancias, es de vital importancia brindar instrucciones claras sobre dichos comportamientos esperados.

Con esto en mente y, volviendo al ámbito de la educación inicial, vale especificar el valor de la maestra como sujeto que, desde las interacciones cotidianas, la práctica pedagógica y los vínculos que establece con las infancias aporta al desarrollo social en lo referido al acercamiento a las normas.

Siguiendo a Col et al (1994) el maestro es un individuo con el que los educandos se identifican y por ende también son sujetos a los que se les imita y se reproduce su conducta. Así pues:

El profesor, como comunicador o transmisor de actitudes y valores, posee varios recursos de los que puede echar mano en su intento de presionar a los alumnos para que adopten una serie de actitudes y valores deseables. El profesor es la figura que representa las normas y las expectativas que existen sobre el alumno en la escuela [...]. (p.167)

Ahora bien, en el contexto de la educación inicial, está claro que los niños y niñas no aprenden únicamente de apuestas pedagógicas planeadas y estructuradas dirigidas hacia un fin específico, los intercambios comunicativos que surgen de la cotidianidad misma tienen una gran carga educativa. Relacionando lo anterior al aprendizaje de las normas, un aprendizaje social, se adquiere gracias a este tipo de intercambios, incidencia de la comunicación de la maestra, específicamente, desde la comunicación verbal y no verbal.

Frente a la comunicación verbal, es común tener presente que la mayoría de los reproches o desaprobación de la conducta infantil por parte de las maestras puede darse a partir de palabras como “no hagas eso” o un simple “no”. No obstante, como fue mencionado líneas atrás, los mensajes específicos y pertinentes son clave para posibilitar a los niños y niñas un acercamiento hacia esas conductas deseadas. Lo anterior es descrito por Kostelnik, M. et al (1993) como ambiente verbal, el cual puede ser positivo o negativo dada la eficiencia e intención de los mensajes emitidos.

Es por lo anterior que, los autores mencionan que entre las estrategias para favorecer el ambiente verbal se encuentran; las conversaciones y la reflexión de conducta. La primera de estas se trata de intercambios comunicativos que favorecen la comprensión e interpretación de la conducta de sus semejantes.

Por su parte, la reflexión de la conducta hace referencia a:

[...] comentarios neutrales que se hacen al niño tocante a algún aspecto de su conducta o su personalidad. El adulto lo observa y luego habla con él respecto a sus atributos o actividades. Dichos comentarios no expresan una opinión ni juicio, tan sólo lo que el adulto ve en el niño. (p.108)

Respecto a esto, los niños aprenden vocabulario, se sienten escuchados y, por supuesto, comprenden que sus acciones son significativas e inciden en el contexto en el que se encuentran. Con esto, podría decirse que estas formas verbales funcionan como elementos clave para 1) ser consciente de los deseos u opiniones de los demás y 2) ser consciente de las acciones propias.

Ahora bien, concibiendo la importancia de la comunicación verbal, vale destacar también el lenguaje no verbal como insumo del cual se aprende. Así pues, los infantes antes de utilizar el lenguaje no verbal aprenden a interpretar las intenciones detrás de este y esto se debe a su gran capacidad de imitación. En concreto, este elemento comunicativo conformado por gestos, la proximidad corporal, el movimiento, el contacto físico, la expresión facial, además de los sonidos no léxicos, con variaciones en el ritmo, la entonación e intensidad, son componentes llenos de gran significado.

Es de esta manera en que las acciones corporales de la maestra, también resultan ser elementos formativos y orientativos sobre determinadas conductas esperadas, puesto que:

los niños perciben este sentido de autoridad a través de medios no verbales. El adulto demuestra su asertividad cuando interactúa en estrecha proximidad física, mantiene el contacto visual y utiliza un tono de voz firme, constante y seguro. [...] Una conducta dominante complementada con las habilidades sociales que muestran seguridad y energía influye más en el comportamiento a largo plazo que estrategias más coercitivas (tanto físicas como verbales). (Kostelnik, M. et al. 1993, p.82)

Con todo esto es posible mencionar que, durante esta reconstrucción sobre las normas en primera infancia, el contexto educativo como escenario socializador es relevante para ampliar el conocimiento del mundo y las normas en él, especialmente las normas sociales, pues al

establecer intercambios con los demás nos aproximamos a aquello que convencionalmente es aceptado o no, de acuerdo con el entorno inmediato.

Durante ese intercambio, el rol del adulto significativo resulta esencial, pues con ellos las infancias se ven identificadas e imitan su comportamiento, dado que son aquellos referentes con quienes conviven y comparten experiencias, puede ser desde el entorno familiar o escolar.

Y es en la cotidianidad del aula en donde se vuelcan interrelaciones medidas por un lenguaje cargado de significados e intencionalidades comunicativas, que son interpretables por los niños y niñas, y son potenciales para aportar a su configuración del mundo social y las dinámicas de este. Es de esta forma en la que el lenguaje verbal y no verbal de la maestra toma especial relevancia para revelar la influencia de estas expresiones para posibilitar un acercamiento a las normas sociales.

6.2 Marco Psicológico

6.2.1 Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg (1992) es considerado una de las figuras más importantes dentro de la Psicología moral, comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Kohlberg plantea, que la moralidad no es únicamente resultado de procesos inconscientes o aprendizajes tempranos, si no que existen principios morales universales que son producto de un juicio moral maduro y que por lo tanto no se aprenden en la primera infancia.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción.

Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras; no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente.

6.2.2 Descripción de los niveles y estadios

Kohlberg descubrió que el razonamiento moral parece evolucionar y complejizarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, ya que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan según una secuencia invariable de tres niveles, cada uno de ellos compuesto de dos etapas morales distintas. Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales. Kohlberg afirma que, a pesar del vínculo estrecho entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo, el crecimiento de este último no era suficiente para garantizar el desarrollo moral, y que la mayoría de los adultos nunca llegaron a pasar de la etapa cinco. Menciona que estos se adoptan en relación con las normas morales de la sociedad, cada nivel y estadio es definido por un conjunto de valores y razones para apoyar lo correcto.

Niveles de desarrollo moral de Kohlberg:

PRE-CONVENCIONAL	I. El estadio heterónimo.
	II. El estadio hedonista-instrumental del intercambio.
CONVENCIONAL	III. El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales.
	IV. El estadio del sistema social y la conciencia.
POST-CONVENCIONAL	V. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.
	VI. El estadio de los principios éticos universales

Fuente. Cortés, A. (2002): La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. Análisis de psicología, vol. 18, N.º 1, pág. 116.

Destacaremos que cada nivel propuesto contiene dos estadios que caracterizan dicho nivel, sin embargo, de los tres niveles que propone el autor, solo retomaremos el nivel uno junto con sus dos estadios porque según la clasificación del autor está dentro del rango de edad que nos interesa en el presente trabajo.

El nivel I. el preconvencional. Se da entre los cuatro y los diez años. A esta edad las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar castigos y obtener recompensas o por egoísmo. Se divide por estados, así:

Estadio 1. “El castigo y la obediencia (heteronomía)”

El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se

consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia. Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas. Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Estadio 2 “El propósito y el intercambio (individualismo)”

La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan. Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también. La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses. También la define como la etapa de "hedonismo ingenuo".

Kohlberg hizo varios intentos de aplicación de la teoría a la práctica de la educación, y siguiendo sus principales postulados psicológicos podemos afirmar que todo fomento de desarrollo moral tiene que basarse en prácticas de socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, la familia, los profesores/as, los compañeros y amigos. Explica que, para su aplicación al campo educativo, fundamentalmente en el niño, el desarrollo moral depende de uno estímulo cognitivo, es decir, la presencia del adulto; en este caso de la maestra.

Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto el medio brinda al niño oportunidades de adopción de rol. Las variaciones de

estas oportunidades están en función de la relación del niño con su familia, pares, la escuela, su estatus social en la estructura económica y política, etc.

La moral es inherente a la vida y sus problemas derivan de la necesidad humana de vivir en sociedad. A lo largo de la historia el ser humano ha buscado dar respuesta a todas sus interrogantes a través del conocimiento, es decir de la generación de ideas científicas, por lo que el desarrollo moral posee sus orígenes en una inquietud por la educación y por la formación en valores. La interpretación de la realidad de los seres humanos conlleva a la responsabilidad de emitir juicios sobre las diferentes situaciones con las que se enfrentan a diario.

Concebir la autonomía en torno a la toma de decisiones parte de los valores que cada individuo es capaz de adjudicar a todo lo que le rodea, a pesar de que la educación se constituya legalmente laica existen valores comunes que permiten el desarrollo pleno y la cohesión social que se traduce en la conciencia y acción moral.

Dicho lo anterior se podría resaltar que:

Estas transformaciones en los procedimientos de la pedagogía que han determinado las razones sociales para educar a los sujetos tienen como patrón, la definición misma de ser humano frente a las expectativas de su desarrollo como ciudadanos y en este, se enfoca la perspectiva moral. De acuerdo con lo señalado por el autor, es claro que estas formas de ver el mundo y enseñar las formas pertinentes de estar en él, se han reajustado no a una pedagogía concreta sino a una clasificación de acuerdo con el desarrollo biológico y psicológico, es decir que, el temor, la aprobación social y la confianza, hacen parte del proceso de formación de la subjetividad humana.

6.3 Perspectiva sociocultural de Vygotsky

Es importante señalar la postura de Lev Vygotsky (1978), en tanto, el enfoque sociocultural que presenta posibilita entender que hablar de dichos acercamientos hacia las normas sociales, se genera por medio del constructivismo (compresión del mundo a partir de las interacciones sociales), es decir, es un pensamiento que asume el aprendizaje partir de las experiencias.

Lo que posibilita explicar la conducta humana a través del estudio de los procesos internos del sujeto, aquellos concretamente que son propuestos por las personas desde que reciben estímulos de su entorno hasta que los exteriorizan es sus respuestas manifiestas o terminales (Bernad, 2007, p.22)

Por lo tanto, para Vygotsky el desarrollo cognoscitivo de las personas se genera desde un proceso de interacción y colaboración con el entorno social, es decir, que el desarrollo del aprendizaje se media a través de la interacción social. En este sentido, expone un concepto clave él explica como la *zona de desarrollo próximo*: la cual se comprende como una brecha entre lo que los niños ya son capaces de hacer (aprendizajes obtenidos) y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos. (Vygotsky, 1978)

Ahora, en función de esta investigación se hace relevante plantear unas herramientas configuradas socialmente que permiten justamente fortalecer el pensamiento con el fin de facilitar las compresiones del mundo y de las relaciones con los demás. Existen dos tipos de herramientas que son: psicológicas y mentales; la primera refiere al lenguaje, los números y los sistemas de símbolos en general. Aplican también otras como las convenciones sociales, las

normas, los mapas, las obras de arte, los esquemas, etc. Y las herramientas técnicas todo tipo de herramientas materiales como lápices, papeles, máquinas, instrumentos, etc.

En este sentido, las primeras son las que influyen en los acercamientos hacia la norma social dado que, como explica el autor, “el aprendizaje y el conocimiento son resultado de la interacción social y, por tanto, de la cultura”.(p.3) Bajo esta misma mirada, se relaciona las funciones mentales del ser humano, que pueden ser superiores o inferiores, se refiere a las capacidades que el individuo desarrolla o adquiere mediante la interacción social y con las cuales nace cada uno, respectivamente. En otras palabras, hace necesario facilitar el desarrollo de habilidades psicológicas,

Que aparecen en el ámbito individual del sujeto una vez que ha adquirido funciones mentales superiores, es decir, aquellas habilidades que, tras aparecer primero al nivel social (interpsicológico), acaban por ser aprehendidas o interiorizadas al nivel personal (intrapsicológico). (p.27)

Por lo tanto, cuando se comprende la influencia social que tiene el contexto y la cultura en las formas en las que se representa la norma, se hace necesario plantearse diversas posibilidades de acción en el aula, lo cual configura las relaciones y comprensiones que el niño va adquiriendo con respecto a la norma y sobre quien la determina.

En este orden de ideas, podemos entender que Vygotsky indirectamente explica como a través de la interacción con otro se genera una aproximación hacia las normas, es decir, en su relación con el contexto, sus pares, padres, cuidadores y docentes. Y en esta interacción directa, logra establecer conexiones que funcionan en determinadas situaciones sociales, por ejemplo: en

el momento de la comida, cuando saluda cuando llega a un lugar, pues como se ha venido mencionado el niño necesita generar experiencias para aprender del entorno.

6.4 Marco sociológico

6.4.1 Los ámbitos de interacción: socialización primaria y secundaria. Berger & Luckman.

Los autores predilectos para la contextualización sociológica han sido Peter Berger & Thomas Luckmann (1968) que, en *La construcción social de la realidad*, exponen aquellos componentes conceptuales de los cuales dispone las dinámicas sociales para entender el fenómeno de la realidad. En primera instancia, enuncian la definición de vida cotidiana, una realidad intersubjetiva, pero a su vez objetivada, es decir, en la que intervienen las perspectivas subjetivas de cada sujeto bajo una armonía común de conocimientos “objetivos” y generales, esta armonía, en términos de los autores es posible gracias al lenguaje, esto dado que:

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 1968, p.55)

Hablar de estos términos dentro del desarrollo moral es de gran importancia debido a su valor como componentes que trazan una ruta para el entendimiento sobre aquello que se acepta o no en la sociedad, incluidas las formas en la que la conducta se manifiesta. Lo objetivado como lo estándar y lo esperado socialmente.

En concordancia con ello, los autores continúan definiendo la institucionalización, que sitúa a los individuos en contexto y con roles diferenciados, esta institucionalización es necesaria en tanto que

La inestabilidad inherente al organismo humano exige como imperativo que el hombre mismo proporcione un contorno estable a su comportamiento; él mismo debe especializar y dirigir sus impulsos. Estos hechos biológicos sirven como presupuesto necesario para la producción del orden social. (Berger y Luckmann, 1968, p.47)

En la dirección de estos impulsos está el encauzamiento de las conductas, por lo tanto “Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve.” (p.85)

Este proceso de institucionalización cobra mayor sentido si se habla de su formación y evolución en los momentos vitales de socialización; la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera, al presentarse en un entorno y con unos actores iniciales y únicos, genera en los individuos con predisposición hacia la sociedad, a adaptarse a las dinámicas de estas primeras impresiones, internalizando esa realidad. La internalización es definida por los autores como “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado.” (p.164) En concreto, hay un proceso de aprehensión y significación, que además se fortalece con el afecto y la validez epistemológica que se recibe de otros.

Respecto a la socialización secundaria, se enfatiza en la pedagogía para presentar ante los sujetos nuevos conocimientos sobre la realidad, en un uso de un lenguaje especializado para tal fin. “Por consiguiente, la interacción social entre maestros y educandos puede formalizarse. Los

maestros no tienen por qué constituir otros significantes en ningún sentido de la palabra: son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico.” (p.179)

Ante tales afirmaciones, cabe destacar que, si bien es comprensible la evolución de esta socialización humana, surgen elementos cuestionables cuando se hace una lectura de los supuestos bajo el contexto de desarrollo del presente trabajo, la primera infancia. Como fue descrito con anterioridad, la primera infancia comprende un período vital en el que el trato basado en la búsqueda del bienestar en los ambientes enriquecidos para el desarrollo es primordial. Además, se entiende que es una etapa en la que es determinante la concepción integral del desarrollo, la cual dista del ejercicio transmisionista pues, es deber del educador infantil, acompañar, cuidar y provocar experiencias significativas, que no desvirtúa el afecto o el grado de referencia que pueda tener un docente para con los niños y las niñas, pues también son adultos significativos. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017, p.34)

En suma, los conceptos que rodean las dinámicas de la concepción de la realidad y la socialización cumplen un rol importante a la hora de contrastar los fenómenos circundantes dentro de la práctica pedagógica, puntualizando el papel de cada sujeto que participa en las interacciones de la realidad del jardín infantil. Por otro lado, es posible determinar que parte de las características de la socialización primaria y secundaria pueden ser leídas como elementos que hibridan, para corresponderse ante la complejidad del proceso transitorio de la casa al jardín infantil, en el hogar se cría y en el jardín se educa con familiaridad. Estos aportes de cohorte sociológico se verán interpelados por la perspectiva psicológica, pues dará fuerza a las móviles de ciertas interacciones, a partir de su correspondencia con el desarrollo moral de los individuos.

6.4.2 Estrategia pedagógica sobre los dilemas morales.

Frente a al campo pedagógico, la moral ha sido un elemento vital para comprender asuntos relacionados con desarrollo social, tales como las interacciones y sus móviles de acción. Es por esta razón por la que surgen estudios como el de las docentes e investigadoras Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo, quienes discuten el tema de la moralidad en el documento titulado “El análisis de dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral, dirigido a docentes del Distrito Capital.” Aquí, las autoras reflejan la necesidad por proponer una estrategia importante para hacer uso de la lectura pedagógica sobre las formas en las que la moral se hace presente en las aulas y así mismo, evoluciona hacia el objetivo de la educación, mencionado con anterioridad, la autonomía. Su exposición argumentativa gira en torno a definir el enrevesado concepto de moral para luego presentar los dilemas morales como foco de intervención.

En primera instancia, se hace una merecida mención a la cualidad de la naturaleza humana que permite cuestionar la acción propia validándola o no según su pertinencia para la interacción. Esto conlleva a la toma de decisiones, a la mediación de la conducta que se genera gracias al repertorio o recursos para actuar, derivados de las experiencias culturales en las que se ven reflejadas las costumbres y tradiciones, estas son tomadas como reglas de acción para discernir sobre lo que se hace o no. Las conductas sociales que devienen de esos recursos son llamadas moral habitual, como su nombre lo indica es una moral que deviene del hábito de coexistir en contexto, es un elemento que permite procesos de interacción básicos para la convivencia.

Esto se hace relevante, en tanto permite concebir que los niños y niñas de primera infancia, como sujetos sociales han aceptado determinadas conductas procedentes de sus

escenarios de socialización primaria, conductas que se ven expresadas en las dinámicas emergentes dentro del aula, con las docentes y sus pares. De esta forma se pone de manifiesto la presencia de los adultos significativos del ámbito hogar, en la cotidianidad del jardín.

Ampliando el concepto anterior, las autoras resaltan que este tipo de moral habitual, si bien es un componente fundamental para la autonomía moral y toma de decisiones, no se considera suficiente dado que no se presenta como elemento del que se pueda disponer para justificar los comportamientos. Retoman el argumento al decir:

En suma, nuestra orgullosa moral habitual tambalea al menor indicio de duda o pregunta reflexiva, ya que nuestros hábitos se tornan insuficientes para mostrar la validez de las premisas de las que partimos en los juicios que emitimos y, además, descubrimos que el discurso que espontáneamente pronunciamos no constituye una motivación efectiva para la acción en el momento en que los problemas morales nos toman por sorpresa.(p.16) Aquí, se hace presente la ética como fundante del razonamiento moral, es decir, elemento que pone en conflicto los criterios empleados a la hora de obrar.

Ante esto, explica una diferencia interesante sobre el concepto de ética, que se ve sustentado por la filósofa española Adela Cortina. La ética de los máximos y mínimos supone ser un escalón que va más allá de los hábitos mencionados con anterioridad, son los principios que rigen la reflexión moral. La ética de los máximos, son subjetivos y ponen de manifiesto valoraciones individuales de los sujetos. Por otro lado, los mínimos, son principios básicos generalizables, que hacen referencia a las nociones sobre la pluralidad que orientan la sana convivencia entre la diversidad de valores, creencias, etc.

En general, y teniendo presentes los objetivos del proyecto en cuestión, vale aclarar lo relevante que resulta pensar en el paso de la moral habitual a la ética de los mínimos en primera infancia, ya que la primera revela costumbre en sus espacios de socialización primaria y la segunda supone la armonización entre la moral habitual individual, en un contexto más diverso, en este caso, el jardín infantil. Ante esto, es posible afirmar que “el niño construye, a través de la socialización, una jerarquía de valores, unos contenidos si se quiere, que son aquellos que le permiten emitir juicios frente a determinados hechos.” (p.22)

Además de lo anterior, las autoras plantean una idea de autonomía, orientada a través de teorías como las de Piaget, Kohlberg y Kamii. Así, la definen como la capacidad de autogobernarse, tomar decisiones, manteniendo así los ideales propios y tener presente el punto de vista de los demás. Entonces, las construcciones conceptuales de Bermúdez & Jaramillo se centran en la propuesta de acciones pedagógicas dentro del aula que permita a los estudiantes movilizar el pensamiento para reflexionar sobre su actuar, la estrategia se basa en los dilemas morales que consecuentemente constituirán un peldaño más hacia la autonomía. Para las docentes, “Educar moralmente consiste en plantear problemas, preguntas o dilemas morales, crear situaciones que generen en la persona la construcción de su propia moralidad.” (p.22)

Para el planteamiento de los dilemas morales, las docentes ponen de manifiesto 6 maneras en las que puede ser demostrable el juicio o razonamiento moral, las cuales son la descentración, la sensibilidad empática, la coordinación de diversas perspectivas, (4) la contextualización sistemática, la argumentación y la reflexión crítica. (p.24)

Frente a estas, mencionan que se van gestando a través de las etapas del desarrollo moral planteado por Lawrence Kohlberg, las cuales fueron explicadas con anterioridad. El empleo de

esta teoría supone ser un soporte a la visión sobre el constructivismo, en el que se espera que los niños, niñas y jóvenes movilicen su pensamiento hacia nuevas comprensiones de elementos morales. Esto contradice la idea de la inculcación, en el que las conductas buenas o malas son replicadas, más no construidas y reflexionadas. Se establece entonces la cualidad conflictiva y reflexiva de los dilemas morales.

Ahora bien, se hace visible que, para que el aprovechamiento de la estrategia sobre los dilemas morales resulte fructífero, las situaciones generadas han de develar la intención de resolver un conflicto para el bienestar colectivo, ya que es necesario y deseable. (Bermúdez & Jaramillo. 2000, p. 32)

Dicho lo anterior se hace énfasis en pautas específicas para la implementación de un buen dilema moral, las cuales son; crear situaciones realistas y en concordancia con la cotidianidad de los individuos, que los estudiantes creen sus estrategias para la resolución de problemas, que sus decisiones sean orientadas y retroalimentadas y, finalmente, tener objetivos claros sobre las comprensiones que se desean posibilitar. A modo general, podría decirse que las acciones pedagógicas conducentes al desarrollo moral y posterior autonomía han de dirigirse hacia la capacidad de argumentar y analizar las propias acciones, que en el caso de las infancias puede estimularse a través de la toma de decisiones sencillas y la escucha del otro, pues:

[...] el desarrollo de la capacidad de escucha y reconstrucción de las ideas del otro es fundamental para aprender a tomar distintas perspectivas ante un problema y para desarrollar el razonamiento que permita comprender que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos y puntos de vista, y que aun aquello que nos parece ajeno y extraño tiene un sentido que se debe reconstruirse para poder aprender de él o discutirlo. (p.51)

6.5 Marco pedagógico

6.5.1 Óscar Saldarriaga.

Referente histórico: Formación de la moral a partir de modelos educativos, siglos XIX y XX.

Sobre el tema de la educación moral en Colombia, se encuentra como referente base al docente e historiador Oscar Saldarriaga que, en el año 2003, publica un estudio en el que compila información sobre aquellos modelos pedagógicos que primaban en la modernidad colombiana. En el apartado titulado La ética escolar: ¿del arte de castigar al poder de gobernar? expone una serie de hitos que marcaron un antes y un después en las prácticas y saberes que se consolidan en los motivos y los medios de la acción pedagógica, movilizada por la consecución de resultados que evidencian las conductas éticas esperadas de los educandos, ligada a las concepciones morales de la sociedad en general o, como es mencionada por el propio autor, la matriz ética de la época.

Frente al desarrollo del presente proyecto, cabe destacar algunos de los elementos clave de la investigación mencionada, que eventualmente se relacionan principalmente con la formación de la subjetividad. Así, el primer componente a concatenar con el tema en cuestión, está en las tensiones que tiene que afrontar la escuela frente a la relación y coherencia entre los saberes y las tecnologías disciplinares, siendo una de estas, la más destacada, “la tensión entre la función de autoridad y control del maestro, frente a su función de guía y acompañamiento personal” (p.144) El autor cuestiona el límite de esta relación entre maestro y alumno, en este juego entre la libertad individual (autonomía) y la imposición de asuntos colectivos (heteronomía). Frente a este dilema, vale la pena hacer una revisión sobre las implicaciones actuales, sus cambios y permanencias en el ámbito de la educación inicial.

Por otro lado, este documento permite hacer un acercamiento a la perspectiva histórica y a la evolución de cada modelo - Lancasteriano, Jesuita y Escolanovista – para situar y resignificar las prácticas actuales, frente a las mutaciones que han establecido aquellas tensiones, cosmovisión, rol de los docentes, definiciones de infancia y, por supuesto, los fines de la educación, que se posicionan hoy como vestigios pedagógicos. Es menester recapitular cada uno de estos para determinar su conveniencia como referente.

En el primer modelo, se logra apreciar la necesidad social de establecer una institución para mantener a los niños en un espacio determinado y a la vez aprovechar el tiempo allí, para civilizar al enseñar conocimientos básicos. El punto clave de este asunto educativo. Lo centramos ahora en el cómo se llevaban a cabo las lecciones, con uso de estrategias (tecnologías disciplinares) para su aprovechamiento, aquí encontramos pues; el castigo físico, el confinamiento y el escarnio público a quienes no cumplían con la coreografía militar o no manifestaba lo aprendido. Esto desató el temor y, como contra efecto, la corrupción y la mentira.

En el modelo ulterior, se criticó la infamia de estas prácticas y se optó por un sistema de honor, basado en los valores del catolicismo, se buscaba a través de la emulación ese amor a actuar correctamente, se usaba aún más el premio y el afecto tenía un protagonismo en las sanciones morales, lo cual generó la formación de sujetos individualistas e interesados por las retribuciones.

Finalmente, con el ejemplo de la escuela activa cambia el paradigma gracias a otras disciplinas científicas que, desde el punto de vista evolucionista brindan una nueva y más sólida concepción de infancia y gracias a ello se habla ahora de la motivación y el ambiente para un

mejor aprendizaje. No obstante, el rol del maestro cambia para ser este el que diagnostica y guía hacia lo que se considera como una conducta o estado de normalidad.

6.5.2 Desarrollos de Paulo Freire relativos a la autonomía y el papel del maestro.

El maestro Paulo Freire (1997) dentro de sus diversos aportes a la educación, desarrolló una noción para la educación que se corresponde con los supuestos de Kamii & López (1982), una educación para la autonomía, no obstante, esta perspectiva es desarrollada desde las posibilidades del maestro como intelectual y como sujeto cuya presencia ha de marcar la diferencia entre un ejercicio docente coherente o incoherente.

Es en este referente, donde se puntualiza que, como docentes, "No podemos asumarnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos" (p.19). Es esta rectitud ética, que permite pensar en el ejercicio introspectivo, reflexivo y crítico, como la clave para las bases del mismo ejercicio educativo, teniendo presente que lo que se es como persona influye profundamente en la labor.

Dicho lo anterior, expone de forma breve pero sólida, algunas de las exigencias que debe tener presente el profesional en educación para ejercer la docencia. Algunas de las exigencias a destacar son: 1) El contenido que se enseña está íntimamente relacionado con la formación moral: cualquier objeto a enseñar ha de tener un trato ético que respete las formas de interpretar de los educandos, alejándose de ser un "adiestramiento técnico". 2) Enseñar requiere del ejemplo y coherencia entre la palabra y la acción. 3) Distinguir entre la autoridad y el autoritarismo: no caer en la ingenuidad de confundirlas, teniendo presente que la primera es un medio hacia la

libertad del educando a través de la confianza, siendo esto un deber, y la última entendida como un proceso de sometimiento.

Estas exigencias del rol docente comprenden una serie de consideraciones clave para el desarrollo del presente proyecto. En primer lugar, el dilema sobre el contenido puede ser aterrizado en la primera infancia a través de las prácticas diarias que se dan en forma de hábitos y rutinas, las cuales *contienen* experiencias de aprendizaje, cuyo sentido no es y no ha de ser objetivado o esperable por el maestro, es decir, así como no se han de adiestrar técnicamente, tampoco se ha de adiestrar la conducta concebida por las experiencias.

Por otro lado, la corporificación de la palabra en acciones, remite al aspecto central del objeto de estudio a comprender, la importancia del maestro como una presencia consecuente de sus actos que de forma irremediable afectará a los educandos. Por último, se recurre a la forma de reconocerse como autoridad, al ser una presencia para respetar, con la cual existe un vínculo de confianza.

Entonces, lo anterior cobra sentido en tanto que se desea realizar una revisión sobre el rol docente como sus acciones y formas de ser influye en las infancias para configurar los conceptos vinculados a la norma social, es decir, este insumo supone ser una orientación para la realización de una lectura en el aula, explorando las repercusiones de este actuar docente. Freire rescata esta presencia, al mencionar que, "A veces ni se imaginan lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo" (p. 43)

Para finalizar con el presente referente, se hace necesario aludir las formas de posicionarse como una presencia positiva, en términos suyos, auxiliadora, que no perturbe el proceso protagónico de los niños y niñas sobre su propio desarrollo. Frente a lo anterior, en el acompañamiento que aquí llamaremos como pertinente, Freire (1997) propone una ruta o herramienta vital en la orientación de la construcción de la autonomía, la posibilidad de toma de decisiones del alumnado, de su libertad.

6.5.3 La autonomía y su relación con la educación Para Kamii y López

La Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Es lo opuesto de heteronomía, que significa ser gobernado por algún otro.” (p.3) Este proceso de autogobierno implica que el sujeto trascienda su egocentrismo, es decir, el punto de vista propio para tener una perspectiva descentrada de sí, teniendo una perspectiva más amplia de las necesidades e intereses de los otros, siendo consecuente, es decir, previsualizando los efectos de su actuar en la toma de decisiones. Es por tanto que “La autonomía... sólo aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte como para hacer que el individuo sienta desde dentro el deseo de tratar a los demás como a él le gustaría que le trataran.” (Piaget, 1932, p. 196, citado de Kamii y López, 1982, p. 4)

Lo mencionado con anterioridad, hace referencia a lo que las autoras, sustentadas o basadas en los aportes teóricos de Jean Piaget, denomina “la autonomía como el fin de la educación”. Estos presupuestos soportan de forma contundente la base del presente objeto de estudio el cual es sobre las aproximaciones hacia las norma social que, como se mencionó al principio de este escrito, es uno de los elementos básicos para la convivencia. Es por ello por lo que, la norma comprende el inicio del trayecto hacia la autonomía. Este proceso se determina por

la “coordinación de puntos de vista” en la experiencia relacional con los otros, lo cual sucederá en el desenvolvimiento de los sujetos desde su etapa egocéntrica, hacia la consolidación progresiva de valores morales individuales.

6.5.4 Educación moral

En palabras de Piaget (1932), citado por Kamii y López (1982):

La moralidad concierne a las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal (justicia) en la conducta humana. En la moralidad de heteronomía estas cuestiones se responden por referencia a las normas establecidas y/o los deseos de las personas con autoridad. Por el contrario, en la moralidad de autonomía, cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad, es decir, mediante la coordinación de puntos de vista.(p.3)

Entonces, la autonomía desde la moralidad se refiere al proceso de construcción del sujeto que se da a partir de una impresión de su influencia en el mundo, procurando con ella actuar correctamente, es decir, sin afectar negativamente a los demás individuos con los cuales convive, esto fundado principalmente en los valores del respeto y la confianza y, basado en lo que considere oportuno para ello. Entender esto es indispensable en la medida que permite claridades acerca del fenómeno del egocentrismo y la otredad, siendo el primero de estos, fuertemente visible en la primera infancia.

Es así como, vale la pena delimitar cómo se pasa de un proceso a otro, es decir, cómo la heteronomía evoluciona a través de las relaciones entre los individuos y el intercambio de percepciones, hacia la moral autónoma caracterizada por el surgimiento de los valores morales. Referente a este proceso, las autoras hacen hincapié en las pautas con las que es posible reforzar

la autonomía, y aquellas otras que provocan conductas heterónomas. Esto es, la diferencia entre la sanción y el castigo.

La sanción a menudo suele estar relacionada con el castigo, no obstante, Kamii y López (1982) caracterizan estos términos, dando atributos dispares. “Las sanciones pueden ser positivas o negativas y son similares a lo que comúnmente se conoce como recompensa y castigo.” (p.5)

Para delimitar mejor el asunto, mencionan que los castigos son formas de represión que refuerzan la heteronomía, puesto que no van más allá de un mandato que puede o no ser interiorizado. Es así como, el castigo es una forma de penalizar determinada conducta que se considere indeseable, el problema con este según las autoras es que ese tipo de penalizaciones no se corresponden con la falta y carece de respeto al punto de vista del sujeto que lo cometió.

El castigo, por lo tanto, conlleva una serie de consecuencias, las cuales son;

1) El cálculo de los riesgos; En este el niño tantea el peligro al que él mismo se expone al realizar determinada acción, evitando que sea flagrante. En esta sigue cometiendo las faltas con cierto disimulo, realizándose con la menor sospecha posible... “A veces, el niño decide estoicamente de antemano que aun cuando le cojan, valdrá la pena pagar el precio por el placer obtenido.” (Kamii y López, 1982, p.5) En definitiva, sopesar las posibles consecuencias de la acción, pero sólo para su propia integridad.

2) El conformismo; En esta forma de riesgo a la autonomía, los niños se refugian en la obediencia, simplemente acatando órdenes.

3) La rebelión; Esta surge del tedio de seguir los mandatos que se le dan, levantándose en contra de estos. Definido por las autoras “Estas conductas pueden parecer actos autónomos, pero hay una enorme diferencia entre la autonomía y la rebelión. Cuando una persona se rebela, se alza contra el conformismo, pero el inconformismo no hace necesariamente autónoma a una persona.” (p.5) (esto puede ser un punto clave para definir las distinciones entre la autonomía y la maldad)

Referente a lo anterior, es posible afirmar que las recompensas también refuerzan la heteronomía, en tanto que determinada acción depende no de su significado, sino del beneficio que se obtiene, siendo incompatible con la situación en cuestión.

Por otro lado, y citando a Piaget, Kamii y López explicitan sus distinciones al traer a colación el concepto de sanciones por reciprocidad las cuales permiten mantener una relación dialógica que favorezca el intercambio de puntos de vista entre los individuos, y generar una relación sustancial entre la falta y su remuneración, siendo éstas, dos condiciones para que la sanción no se convierta en castigo.

Sanciones por reciprocidad tipos y efectos

A continuación, se especificará cada uno de los tipos de sanción por reciprocidad establecidos por Jean Piaget, mencionados por Kamii y López (p. 7-8), estos son;

1) Excluir del grupo temporal o permanentemente; Se puede generar cuando un niño está interfiriendo en las actividades habituales en un espacio, se le da la posibilidad de estar en silencio o retirarse, con esto se le está haciendo saber que los otros tienen necesidades al estar en dicho espacio. Lo importante está en la opción de decidir, si bien esto es coercitivo, hay una

negociación coherente de por medio. Decidir comportarse bien le permite regresar al grupo del que ha sido excluido.

2) Recurrir a las consecuencias directas y materiales del acto; En este tipo de sanción lo importante es ser sinceros con los niños, verbalizando el posible impacto de su conducta. Un ejemplo que brindan las autoras es referente a la mentira, si el niño miente, podríamos decirle «Realmente no puedo creer lo que dices porque...» así ayudarlo a concebir las consecuencias de lo que haga.

3) Quitar al niño el objeto que ha maltratado; Este tipo de sanción, si bien utiliza el poder del adulto, lo hace en servicio al cuidado de los objetos personales y de los otros, cuidando también los sentimientos ajenos. Aquí, la condicional parte de hacerle ver al niño que está haciendo daño a algo o alguien.

4) Hacer al niño lo que nos ha hecho; De acuerdo con Piaget, este tipo de sanción ha de tomarse con precaución para no incurrir en sentimientos de venganza. Se trata básicamente de un ejercicio que le posibilite al niño llevarse una impresión ajena de sus actos.

5) Restituir; Esta se fundamenta en transformar la falta en un acto reparador de la misma y ayudándole a hacerlo. Gracias a ello, los niños no temen ser castigados debido a que la primera respuesta del adulto no supone ser una amenaza.

6) Expresar disgusto o desaprobación; Este tipo de gestos y expresiones suponen ser suficientes para que los niños sepan que existen contrariedades entre lo que hicieron y lo que “está bien”.

Piaget señalaba que todas las sanciones anteriores pueden degenerar rápidamente en castigos si no hay relación de mutuo afecto y respeto entre el adulto y el niño. El respeto mutuo es, de hecho, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. El niño que se siente respetado por su modo de pensar y sentir es más susceptible de sentir respeto por el modo de pensar y sentir de los adultos. (Kamii y López, 1982, p.8)

La información expuesta por las autoras funge entonces, como un referente importante que permite complejizar las lecturas en las aulas, respecto a las formas de proceder de las docentes del nivel de párvulos frente a conductas que no aceptan como adecuadas, las decisiones que toman y qué o cual es el lugar que tienen estas al relacionarse las orientaciones y pautas para acercar a las infancias hacia las normas sociales, enmarcadas además en cada acontecimiento de la cotidianidad del aula.

7. Metodología

En este capítulo, se describe en primera instancia el enfoque cualitativo empleado, el cual rige y da identidad a la presente investigación, a su vez se presentan los principios del método etnográfico, de los que se valdrá el presente ejercicio, empleado para la consecución de los objetivos del trabajo. Después, se define la postura epistemológica adoptada, vinculada a las posibilidades que tienen para develar los asuntos situados con anterioridad en el planteamiento del problema. Posteriormente, se presenta el diseño metodológico del cual se vale el presente trabajo, que concibe la actuación y las técnicas más adecuadas para incidir en el entorno seleccionado. Luego, se exponen de forma concreta y explícita, las fases del proceso metodológico. Se finaliza con los instrumentos seleccionados para la recolección de datos, la

población elegida y las estrategias que viabilizan el desarrollo y análisis del ejercicio investigativo.

7.1 Enfoque cualitativo

Se establecen para la presente investigación, los aportes del enfoque cualitativo para consolidar la ruta metodológica, en donde se espera que la experiencia docente y la cotidianidad escolar, ocupen un rol protagónico, y desde allí comprender e interpretar algunos rasgos que hacen parte de la pregunta que orienta el presente proyecto de grado.

Así, la investigación cualitativa, partiendo del discurso de Tezanos (1998) se constituye en un enfoque que permite la construcción del objeto de interés. Esta cualidad de construcción se corresponde con los intereses que tiene el proyecto para poder determinar las interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio, el cual se basa en los procesos relacionados con las aproximaciones que realizan las maestras de la fundación, sobre las normas sociales en su acompañamiento a las infancias de párvulos,

Esto implica que, al decir que se trata de un enfoque cualitativo, el trabajo se circunscribe a lo predicativo del objeto de estudio en el momento de la descripción, la que será analizada a través de una lectura en la sospecha para abrir el camino de la interpretación, donde se develan las relaciones que dan sentido y significado al objeto. (Tezanos.1998, p 14)

Por lo tanto, lo que se pretende en la presente investigación es participar de la cotidianidad del aula para realizar un acercamiento hacia las dinámicas de esta realidad, con el fin de generar una lectura sobre todo aquello que rodea el quehacer docente, como, por ejemplo, sus discursos y la influencia que pueden tener estos para favorecer las aproximaciones de las infancias hacia las normas sociales.

7.2 Principios etnográficos como insumo para la investigación - Experiencia práctica

Dicho lo anterior, los presupuestos que rigen el proceso investigativo se ven delimitados al contemplar el método etnográfico como elemento fundante de la presente ruta de acción, así pues, siguiendo a Tezanos (1981), es necesario definir que:

El camino etnográfico sigue la ruta de ver cada vez más; de reflexión constante sobre los cuerpos teóricos, de asignar significaciones a lo que se oye y se ve; de desarrollar aproximaciones hipotéticas; de redefinición continua: De esta manera una etnografía llega a la interpretación de la realidad que conduce al cuestionamiento y a la reconstrucción teórica. (Tezanos, 1981, p.3)

Entonces, esta posibilidad desde el método etnográfico también supone un camino para generar construcciones significativas de las interacciones suscitadas dentro del aula en todo el esplendor de su singularidad, de modo tal que se contemple la esencia de estas, pero que a su vez determinen elementos objetivables para las realidades educativas comunes.

Ahora bien, es pertinente mencionar las cualidades que marcan las condiciones para el desarrollo del método etnográfico, para ello se contemplarán los aportes del doctor e investigador Miguélez (2005) sobre aquellos caracteres para su construcción. Estas condiciones, parten del planteamiento de un objeto de estudio, es decir, la delimitación de un contexto de interés y unas variables determinadas en el mismo que, para el presente proyecto se ven reflejadas en el contexto educativo y las interacciones presentes entre las maestras y los niños y niñas de párvulos.

Así mismo, se plantea que, para el proceso investigativo basado en la etnografía, hay que considerar; el rol de los investigadores, el en el presente caso se trata de un rol de actores

inmersos en el medio observable, para realizar un ejercicio de observación participante. Además, expone los medios para la recolección de la información, acorde a la información misma, tales como entrevistas y las anotaciones tomadas in situ. Tras esto, vale aclarar que la práctica pedagógica como ejercicio formativo, ha posibilitado una inmersión en el contexto, aportando significativamente el proceso investigativo.

Finalmente, muestra el alcance de la objetividad a través de una selección pertinente de los aconteceres y dinámicas específicas de los mismos, en sí, se trata de una elección argumentada y justificada de aquello que llama como muestra, pues “Este esfuerzo mental por descubrir las acciones desde las diversas perspectivas que tienen los diferentes sujetos involucrados en el hecho, libra al investigador de caer en una subjetividad exagerada.” (Miguélez, 2005, p. 11). Lo anterior funge como referente de pautas para trazar el diseño metodológico que se presentará a continuación.

7.3 Diseño metodológico

El presente proyecto contempla una serie de aspectos particulares que enmarcan su identidad investigativa; pues se trata de un ejercicio cualitativo que busca interpretar el fenómeno relacionado con la adquisición de las normas sociales desde el acompañamiento que realizan las maestras del nivel de párvulos de la fundación Amigos de Jesús y María. Se basa en los principios que orientan el método etnográfico tales como la recolección de los datos a través de entrevistas, los registros de observación y el diario de campo, este último reflejando parte del rol de las investigadoras desde su participación como maestras en formación.

Frente a la recolección de datos, cabe puntualizar que se realizó una entrevista semiestructurada a dos docentes que laboran en la fundación, dividida en dos: momento colectivo y momento individual:

Para el primer momento, se realizó un diálogo común con las docentes entrevistadas, que fue enmarcado en temas como: la formación docente y el trabajo con las infancias. (Ver figura B)

Por otra parte, el segundo momento se llevó a cabo al entrevistar a solo una de las docentes, dirigiendo la conversación hacia el trabajo con las familias, la convivencia en el aula, las metas personales y profesionales.

Ahora bien, fueron seis (6) los registros de observación, los cuales recogen las dinámicas habituales de 6 momentos del día a día en el jardín infantil, los cuales son;

- 1) La llegada de los niños al jardín
- 2) La acción pedagógica
- 3) La hora de almuerzo,
- 4) El momento de sueño.
- 5) El momento de las onces
- 6) La salida de los niños del jardín

Como último insumo de recolección de datos, se presenta el diario de campo, herramienta que posibilita un acercamiento hacia el contexto, desde el punto de vista de la maestra en formación. En concreto se presenta como muestra los registros del mes de marzo del 2022-1.

Bajo estas condiciones, es menester aludir a la técnica seleccionada para realizar el ejercicio de análisis, la triangulación metodológica, para significar, a partir de un diálogo entre los registros elaborados (registros de observación, diario de campo y entrevistas) y el documento oficial del colegio (PEI), la cotidianidad del jardín infantil comprendiendo sus dinámicas frente a los procesos relacionados con las posibilidades otorgadas por las maestras a los niños, para orientar el camino hacia el acercamiento de las normas sociales.

7.4 Instrumentos de recolección de datos

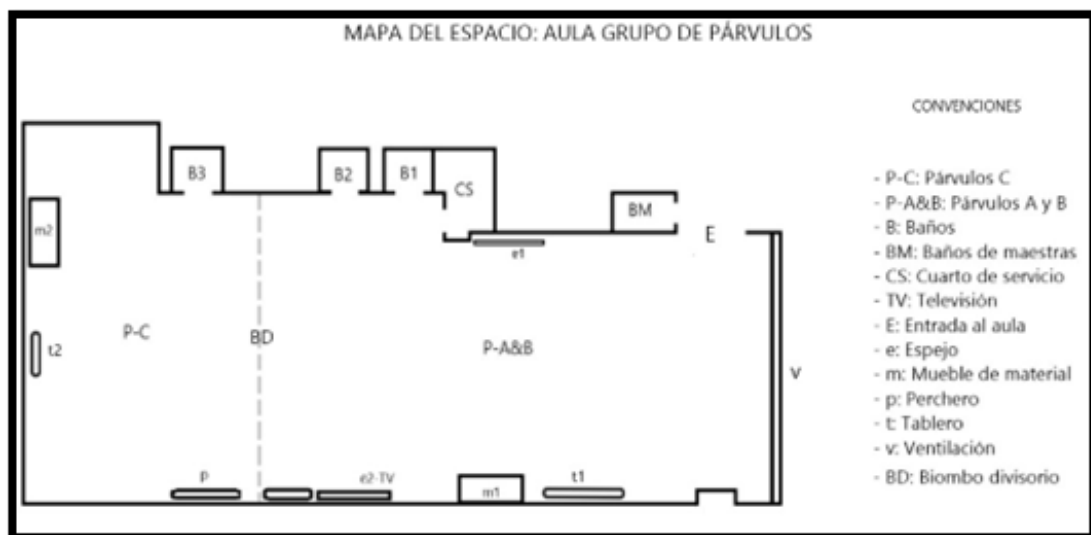
Como instrumentos de recolección de datos se eligieron tres tipos: La entrevista semiestructurada, los registros de observación y el diario de campo. Estas están ligadas a las posibilidades de acción dentro del contexto y a su vez a los focos temáticos en cuestión; las interacciones y el saber de las maestras, teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo se distancia de jerarquizar y por el contrario todos los elementos tienen la misma prioridad.

7.5 Entrevista semiestructurada

Como fue mencionado, uno de los grandes propósitos de la investigación en cuestión tiene relación con la evocación del discurso docente frente a sus experiencias de carácter más personal, esto con el fin de que se cree una correlación con sus conductas en el ejercicio de acompañamiento con los niños y las niñas. Por tanto, se han predispuesto los elementos constitutivos de la entrevista para ello. En este trabajo de grado se hace uso de la entrevista semiestructurada porque es una técnica que posibilita escuchar a los actores sin determinar lo que pueden o no decir durante el diálogo.

La entrevista según Tezanos (1998) es una herramienta que funge como un elemento dialógico que da cuenta del pensar del otro. Para su empleo se ha de tener presente, en primera instancia, la confianza con el sujeto entrevistado, y la relación establecida ha de velar por “mantener permanentemente una vigilancia sobre el respeto por el otro.” Este vínculo de confianza que a su vez genera una seguridad entre el investigador y el entrevistador, y el cual se ha gestado con las docentes titulares de la fundación, posibilita que la entrevista tome una forma no estructurada, es decir, casual o no formal, lo cual implica una familiaridad a la hora de conversar.

La dinámica para establecer para el diálogo es de carácter conjunto pues se considera indispensable la presencia de las maestras titulares y las investigadoras, como parte de un proceso comunicativo rico en experiencias significativas, construidas alrededor del tema en cuestión. Lo anterior se presenta como una oportunidad, dado el trabajo conjunto que estas maestras titulares realizan diariamente, pues en su práctica trabajan con un grupo amplio de niños y niñas conformado por los grupos de párvulos A y B, esto puede ser constatado en la organización espacial del aula, presentado en el Figura A *Mapa aula de párvulos*.



De igual manera, se presenta la entrevista construida, a través del Figura B *Formulación de la entrevista*.

PROPOSITO DE LA ENTREVISTA	
<p>Presentación de la entrevista: Dadas las características del trabajo de tipo etnográfico, se hace necesario realizar una presentación inicial como preámbulo al diálogo, permitiendo así un acercamiento amable con las entrevistadas, invitándolas a la conversación y a la reconstrucción de sus procesos pedagógicos. Las siguientes preguntas fungen como orientaciones, para develar aquellas concepciones intrínsecas sobre su práctica docente, ideas que nos permitirá acercarnos hacia las comprensiones correspondientes al objeto de estudio.</p>	
Temas para la conversación	
Formación de las docentes	
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo surgió el interés por ser educadoras?- ¿Qué recuerdan de su proceso de formación?- ¿Qué experiencias formativas han sido significativas para ustedes?	
Sobre el trabajo con las infancias	
inicial?	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué significa para ustedes el trabajar con los niños y las niñas?- ¿¿Por qué es tan importante el trabajo de la maestra o maestro de educación
de ellas?	<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuál es el mayor reto del trabajo con las infancias?- ¿Qué experiencias laborales han marcado su vida profesional podrían hablar
	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué pueden contarnos acerca del trabajo con las familias?- ¿Cómo consideran que abordan la convivencia en el aula?- ¿Pueden contarnos cómo es trabajar juntas?- ¿Quisieran compartir algún consejo profesional para los y las futuras maestras en formación?
	Trabajo en pandemia, oportunidades y dificultades
	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué características resaltan o valoran de la contingencia?- ¿Cuáles fueron las mayores dificultades al trabajar con las infancias de párvulos en la virtualidad?- ¿La relación con las familias cambió durante la pandemia?
	Proyecciones y sueños
	<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué otros sueños, metas tienen como maestras?

7.6 Registros de observación

Para elaborar un ejercicio escritural a modo de registro de observación, se considera pertinente en primera instancia, traer a colación algunos de los aspectos fundamentales de la observación. Para Tezanos (1998)

En el contexto de la tradición antropológica la etnografía es significada como teoría de la descripción. Esta acepción del concepto ubica a la observación y fundamentalmente, a los registros escritos de lo observado, como el instrumento básico para producir buenas descripciones, entendiendo por tales aquellas que dan cuenta de la manera más fidedigna posible de las representaciones... (p.66)

Lo anterior propone que el ejercicio de observar la realidad está íntimamente relacionado con la descripción, como producto. Por otro lado, también es necesario mantener presente que, la descripción se ve materializada en el lenguaje escritural, el cual ha de reflejar las representaciones de los acontecimientos en contexto.

Además, la observación cuenta con una serie de elementos que configura su intencionalidad, tales como la percepción (dada por atributos organolépticos y la experiencia del observador) y la proyección, la cual hace referencia al foco de atención que tendrá la observación, que en el presente caso se trata eminentemente de los gestos y lenguajes utilizados por las maestras titulares en la cotidianidad del aula.

Para delimitar esta herramienta de registro, se ha optado por realizar un ejercicio desde la observación participante, esto debido a; 1) Las condiciones y tiempos en las que se ha estado presente en el territorio, en el cual se han gestado relaciones de confianza y; 2) La posibilidad de intervención de las maestras en formación, dados los procesos de la práctica pedagógica.

... lo interesante de la observación participante es que involucra un doble ejercicio para el etnógrafo: mientras que la observación sugiere distancia, la participación sugiere proximidad. Esa doble condición, para algunos es tensionante o incluso contradictoria, implica un saldo favorable para el etnógrafo y su capacidad de comprensión: lo distante se hace familiar

(participación) al tiempo que aquello que se comprende se contextualiza en una compleja red de relaciones, situaciones y posiciones que suelen escapar a los miembros de esa sociedad (observación). (Restrepo. 2016, p. 40)

Lo anterior sugiere un trabajo de orden para mediar esta doble situación, es así que, a continuación, se presentará la ficha de los registros de observación, algunas condiciones para llevar a cabo el proceso de intervención y el diagrama del sitio para la precisión frente a los acontecimientos e interacciones en el mismo. La elaboración de la ficha está inspirada en notaciones de la investigadora Araceli de Tezanos, la cuál será modificada para el caso particular de los tiempos, los espacios y el objeto de estudio a construir en el presente proyecto. Así, estos elementos se han definido en el Figura C *Cronograma de los registros de observación*.

CRONOGRAMA	
Fecha	Acción a realizar
J 05-05-22	Presentación general del proyecto
V 06-05-22	Observación inicial
M 10-05-22	Presentación de maestra en formación y trabajo de campo
J 12-05-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
V 13-05-22	Entrevista
J 19-05-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
V 20-05-22	Trabajo de campo en jornada completa
M 24-05-22	Trabajo de campo en jornada completa
J 26-05-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
V 27-05-22	Entrevista
J 02-06-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
V 03-06-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
L 06-06-22	Trabajo de campo en jornada completa
M 07-06-22	Trabajo de campo y acompañamiento en práctica
W 08-06-22	Trabajo de campo en jornada completa

7.7 Diario de campo

El diario de campo menciona Asención e Higuera (2017) es un instrumento que permite registrar y reflexionar sobre acontecimientos relevantes del contexto de la práctica educativa, esto explica entonces que esta herramienta no es más que un insumo valioso para formación misma,

pues en la narración se vuelca todo un proceso de introspección, en el que se detalla aquello que se aprende o no, y aquello que se desea aprender.

Este insumo tiene un rol importante para la presente investigación dado su carácter subjetivo, pues desde el punto de vista como maestras en formación, se presentan las reflexiones y vivencias desde su lugar, poniendo de manifiesto otra mirada sobre la realidad. En este caso particular se trata de las experiencias de práctica educativa, en la que se acompañó al grupo de párvulos de la Fundación Amigos de Jesús y María.

Así bien, este instrumento, a diferencia del registro de observación no pretende realizar una representación fiel de la cotidianidad del aula, se trata de una construcción que surge desde la subjetividad de las maestras en formación, manifestada en acontecimientos y vivencias relevantes para su formación.

Vale realizar la aclaración sobre la selección del instrumento, en particular, se seleccionaron aquellas narraciones referidas al mes de marzo del período 2022-1, pues contempla los primeros acercamientos e impresiones sobre el grupo de maestras e infancias, la cual resulta ser la población protagonista del presente proyecto.

8. Organización de la información

El trabajo de campo, como uno de los elementos más relevantes de la investigación etnográfica, se presenta como un insumo para pensar en los procesos conducentes a la realización de una adecuada recolección de la información de los datos, frente a lo que se desean construir e interpretar en el terreno seleccionado para tales fines. En el caso de la presente investigación, se busca realizar un ejercicio interpretativo del que se logre poner de manifiesto

las experiencias y modos de ser de las maestras y su repercusión en los niños y las niñas ante lo que éstos conciben como norma social, manifestadas en las pautas para la convivencia, esto como aporte social a la configuración de los futuros ciudadanos.

Es por lo anterior que el trabajo de campo como método para la exploración y significación en terreno, derivado de experiencias empíricas resulta útil a la hora de concebir la naturaleza de las interacciones en el jardín infantil, sin pretender la invasión o intervención de la cotidianidad del sitio.

8.1 Formato de registro focalizado en simbologías y significantes para el trabajo en cuestión

Con el fin, de facilitar la lectura y de recoger la información relevante que se destacó en las entrevistas y los registros de observación, se hizo uso de unas convenciones que mediaron esta comprensión. Vale aclarar que, por su parte, el diario de campo fue registrado como narración en primera persona, por lo que no contempla este tipo de simbología. Así pues, la siguiente tabla, sintetiza las convenciones utilizadas en la columna izquierda con su respectivo significado a la derecha, como se presenta en el Figura D *Ficha de registro para la observación participante*.

FORMATO DE REGISTRO	
Fecha y hora del registro	
Momento del día (Hábitos y rutinas)	
Transcripción de lo observado	
SIMBOLOGIA Y SIGNIFICANTES	
C	Coordinadora
CO	Cuidador otro
EMD	Entrevista Maestra Diana
EMJ	Entrevista Maestra Julieth
IE	Interventor externo
M-J	Maestra Julieth
M-M	Maestra Miriam
M-N	Maestra Nubia
M'S	Maestras
M.A	Maestra Asesora
M.PJ	Maestra de prejardín
MF	Maestra en formación
RDO	Registro de observación
Na	Niña
No	Niño
N'S	Niños
PEI	Proyecto Pedagógico Institucional
P	Padre de familia
M	Madre de familia
V	Vigilante
--	Reconstrucción de lo que dicen los niños
//	Acciones
O	Acciones externas
...	Pausas en diálogos
""	Lenguaje textual
"	Lenguaje casi textual
****	Ausencia de acontecimientos concretos por errores de registro

8.2 Formato de condensación de la información

Las entrevistas fueron realizadas a 2 docentes, Julieth Montoya, maestra titular del grupo de párvulos A y Diana Hurtado, maestra titular del grupo de párvulos B, ambas egresadas de la Universidad del Tolima. Actualmente se encuentran trabajando en la Fundación Amigos de Jesús y María.

Los registros de observación fueron tomadas de momentos específicos de la jornada escolar: El inicio del día (entrada de los niños a las 7 a.m.) las onces en la media tarde, la hora de almuerzo (hacia las 12 p.m.) Y el desarrollo una de las acciones pedagógicas (lectura de cuento).

Se ha revisado el Proyecto Educativo Institucional de la fundación, titulado: “Proyecto Pedagógico Juego y Aprendo Integralmente”, el cual presenta las bases pedagógicas que rigen las dinámicas educativas en la institución.

Dicho lo anterior, la matriz se presentará de la siguiente manera: en las columnas encontrarán las categorías centrales y en las filas los documentos analizados. Ven Figura E *Matriz para la triangulación; plantilla*

EJERCICIO DE TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
CATEGORÍAS CENTRALES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN			
	Entrevistas	Registros de observación	Diario de campo (muestra)	Documentos oficiales de la institución
<i>Interacciones</i>				
Intencionalidad comunicativa				
Relaciones bidireccionales				
<i>Práctica docente</i>				
Estrategias pedagógicas				
Sujeto de referencia				
<i>Vínculos</i>				
Lazos de afecto				
La maestra como imagen segura				

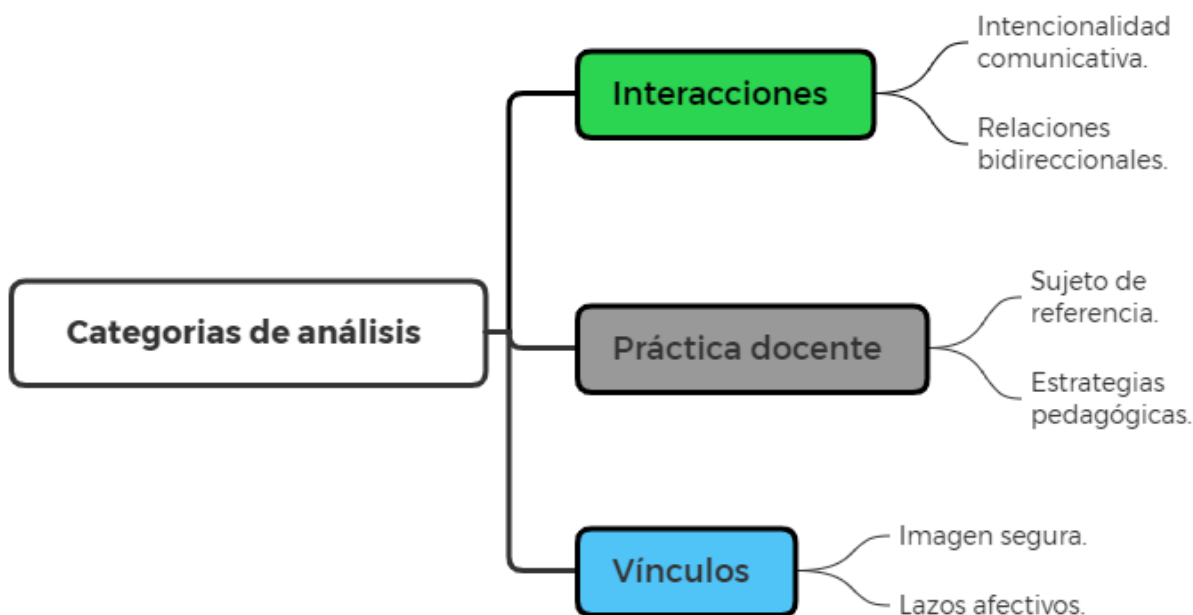
9. Categorías de análisis

De acuerdo con Tezanos (1998) las categorías surgen a partir de la revisión minuciosa de los registros recopilados y funcionan para delimitar el ejercicio investigativo focalizando aquellos temas que enmarcan el objeto de estudio.

En el caso del presente proyecto cuyo interés resulta ser el aproximar la mirada sobre las formas en las que las maestras acercan a los niños hacia las normas sociales, se han hallado tres dinámicas clave que indican aquellas maneras en las que las maestras e infancias del contexto se

interrelacionan (socializan), estas son, particularmente: Las interacciones, en las que se busca significar el lenguaje cotidiano utilizado por las maestras; La práctica docente, que contempla aquello que las maestras consideran necesario y pertinente para la formación de las infancias, y; Los vínculos; los cuales fungen un rol importante al develar el impacto del afecto y seguridad en las infancias, sobre su desarrollo.

Es a través de estas dinámicas socializadoras mediadas por el lenguaje, la perspectiva docente y la proximidad, que se busca comprender la influencia de las maestras sobre los niños y las niñas, en su desarrollo social, específicamente, en el componente de las normas. Estas dinámicas mencionadas serán ampliadas a continuación.



9.1 Interacciones

De acuerdo con García (2006), el término interacciones está determinado por su correspondencia directa con el acto de la comunicación, así menciona que “No existe una sin la

otra. En el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido.” (p.46)

Dicho lo anterior, es comprensible pensar que, sin las interacciones, no solo no es posible la relación entre individuos que hacen parte de un contexto social inmediato, sino que, sin las interacciones no es posible la construcción de sociedad. Con esto, resulta pertinente señalar aquello que hace posible las interacciones y para ello vale mencionar las situaciones en las que se dan y la forma en la que los contenidos de estas se hacen presentes.

Frente a las situaciones concretas, los sociólogos Berger & Luckmann (1968) puntualizan el carácter trascendente de mantener una interacción directa, enriquecida de la presencia del otro. Ante esto, mencionan que “en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro es accesible mediante un máximo de síntomas.” (p.45) Los sociólogos aluden a dichos síntomas como otras formas de la comunicación distintas al lenguaje verbal. El lenguaje entonces se presenta como el vehículo para el encuentro e intercambio entre las subjetividades. En este intercambio, el cual es descrito como un acto de reciprocidad, es posible la construcción de aprendizajes en el compartir con el otro, asunto que permite también edificar el tejido de la realidad. (García.2006, p.55).

La base de la correlación con el presente proyecto se sustenta en estos aprendizajes, a través de las interacciones generadas entre los actores maestra y niños principalmente y el contexto en el que se encuentran. Por su parte, el jardín infantil al ser un escenario en el que se entretienen relaciones diferenciadas a las de la familia, se posiciona como ambiente de socialización secundaria, pues en este convergen realidades otras, las cuales van ampliando la concepción del sujeto sobre su mundo.

Aquí vale la pena detenerse un momento, para caracterizar el jardín infantil como entorno socializador, pues al ser una de las primeras instituciones de socialización secundaria, hay que tener presente que este escenario se caracteriza por ser el eje de la transición en edad temprana de un lugar a otro. Con esto en mente, resulta apropiado mencionar que el jardín infantil se posiciona entre un lugar institucional con interacciones formales y un lugar potencial para la creación de fuertes vínculos afectivos. En el presente apartado de interacciones, se desea puntualizar el primer aspecto mencionado.

Así pues, se concibe que en las interacciones existe una intencionalidad comunicativa, compartida en un contexto establecido, con actores diversos y con formas particulares y comunes de interrelación. Dicho esto último, también se puede establecer entonces que las interacciones se presentan como situaciones que predisponen a los sujetos para la influencia mutua, pues “cada interlocutor intenta adaptarse al comportamiento y expectativas del otro, puesto que como se verá, la interacción implica el establecimiento de reglas, normas y dinámicas compartidas.” (García.2006, p.47).

Es por esta razón, que la categoría enmarcada en el presente término se avoca a los significados intrínsecos en estas dinámicas humanas primarias, presentes en la cotidianidad del aula de párvulo entre las maestras, los niños y niñas.

Se pretende entonces, comprender el contenido de estas interacciones (el lenguaje utilizado y las acciones realizadas por las maestras) en tanto, estas se aproximen al intercambio de representaciones en torno a cómo las maestras fungen un rol de referencia para los niños en la comprensión del mundo que les rodea a partir “de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar.” (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. 2017,

p.34) Es a través de estas tres acciones mencionadas, desde las cuales se pretende comprender las interacciones maestras-niños, enfocadas en el acercamiento hacia las normas sociales.

9.2 Práctica docente

Bajo la definición del Ministerio de Educación Nacional (2017), la práctica docente es concebida como un desafío para el mismo educador, en el que éste toma protagonismo para generar, a partir de sus saberes sobre las infancias y la educación, todas aquellas acciones pertinentes para alcanzar el objetivo de promover los desarrollos de los niños y las niñas.

Al mismo tiempo, la práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales, que se concretan en el escenario educativo en los Proyectos Pedagógicos o en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las expectativas de las familias frente a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, y la reflexión de las maestras y los maestros. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. 2017, p.110)

De lo anterior vale mencionar que, la práctica pedagógica condensa una serie de concepciones que tiene el docente sobre su propio rol, sobre el contexto en el que se encuentra y sobre las infancias que acompaña, concepciones manifestadas en su quehacer. Esto, de acuerdo con la Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) se ve reflejado en sus cualidades para; indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso de los niños.

Lo expuesto con anterioridad resulta ser indispensable para poder realizar un acercamiento sobre los propósitos formativos que tienen los docentes en su accionar diario en el aula, en acciones pedagógicas empleadas para potenciar los desarrollos infantiles, enmarcados claramente, en la integralidad de sus dimensiones humanas, entendidas desde los Lineamientos

Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2019) como ejes de trabajo pedagógico, los cuales son; desarrollo personal social, la comunicación a través del lenguaje y el movimiento , experimentación y el pensamiento lógico.

Estas orientaciones sobre el papel del docente de educación inicial, observadas bajo la lupa del presente proyecto, se ven complementadas con otras producciones, tales como las de Sierra y Arizmendiarieta (1999), las cuales conciben al docente no solo como un sujeto que protagoniza los aspectos más relevantes de la planeación, la ejecución y la reflexión pedagógica y educa a partir de estos, sino que también se le ve como un sujeto que forma desde su ejemplo como persona.

Este aspecto indispensable que complementa a la práctica pedagógica del docente, resulta ser un elemento vital que se corresponde también con los propósitos de la formación en primera infancia, la cual es presentada (2014) como la posibilidad de los sujetos para "aprender a convivir con otros seres humanos"(p.77) Esta idea de convivencia tiene estrecha relación con las cualidades de las experiencias pedagógicas propuestas que han de proveer los docentes, además de las dinámicas sociales entre los individuos, en estos primeros años de vida.

Es, por tanto, que se plantea la necesidad de integrar a la pedagogía del docente, la innegable cualidad de este como sujeto de referencia para el ejemplo, pues “todo maestro, sea cual sea su especialidad es antes que nada un maestro de humanidad” (Gusdorf, 1069, p.52. Citado de Sierra y Arizmendiarieta, 1999, p.79)

Así, el elemento de la categoría “práctica docente” se ve permeado por la forma en la que el docente refleja su humanidad dentro de las pedagogías que éste posibilita. A partir de esto se centrará la mirada, en la convergencia de estos dos insumos, para comprender cómo desde la

práctica y desde su esencia como ser, el maestro se posiciona como referente para posibilitar en los niños y las niñas, la concepción de las normas sociales dentro del aula, a través del empleo de estrategias pedagógicas y la forma (revestida de un conjunto de valores) en la que dispone su práctica.

9.3 El vínculo

El vínculo hace referencia al lazo afectivo que se genera entre dos personas y establece un marco de confianza con el otro en la interacción y la comunicación. Así mismo, se trata de una serie de experiencias afectivas primarias que nutren por medio de vivencias, pensamientos y acciones al ser humano que dan sentido a todos sus actos.

El niño y la niña de primera infancia está en busca de la protección de un adulto que se interese por sus gustos y necesidades; en el entorno escolar es principalmente la docente con quien se establece este vínculo por medio de demostraciones de cariño, palabras afectuosas, actividades académicas y el juego al establecer diálogos que permiten a la maestra percibir esas posibles necesidades presentes en otros contextos donde se desenvuelven los niños y quedan evidenciadas en la manera de interactuar con los demás.

De esta manera, la educación inicial puede pensarse en las coordenadas planteadas por Bárcena y Mélich (2000) con respecto a la relación que implica la presencia del rostro del otro (en este caso, de la niña y del niño), que invita a la hospitalidad, a la acogida, al encuentro de alguien distinto a quien educa. Para los autores, la educación resulta una experiencia única, irrepetible y singular entre los adultos, las niñas y los niños. En esta relación es fundamental abrirse al otro, acogerlo y comprometerse con él, lo que significa entablar una relación amorosa en la que el

educador reconoce, posibilita, potencia, apoya, acompaña y se involucra con ellas y ellos como principio del quehacer pedagógico. (Sentido de la educación inicial, 2014, p.49)

Las docentes participantes de esta investigación hacen énfasis en la acogida que se les brinda a los niños y niñas cada mañana cuando llegan al jardín, en la importancia que se da a los instantes compartidos, el momento de alimentar, cambiar pañales, la despedida; entre otros que ayudan a fomentar la tranquilidad en cada uno de ellos y a su vez estimula los lazos afectivos entre los niños y las maestras.

Como lo plantea Bowlby (1986) el apego es un sistema adaptativo fundamental para la supervivencia del niño y la niña quien necesita de la protección y seguridad que le pueda brindar el adulto. La identidad personal, se va formando en el niño a través de experiencias diarias en relación con los demás, por ello es necesario que las docentes establezcan espacios armónicos de acogida para que el desapego de sus familiares o cuidadores se haga de forma natural y tranquila sin afectar sus procesos de desarrollo.

La categoría vínculos se hace necesaria y precisa para el desarrollo de este proyecto en la medida que es un trabajo articulado en donde:

La familia, como socializadora primaria, les proporciona los fundamentos de la cultura, les ayuda a satisfacer sus necesidades básicas y les permite construir vínculos afectivos muy importantes, contribuyendo de esta manera a cimentar su desarrollo. Los maestros, las maestras y los agentes educativos, en consonancia con la tarea que lleva a cabo la familia y de acuerdo con sus particularidades socioculturales, dispone su saber pedagógico para el ejercicio de una práctica responsable y comprometida que acoja a las niñas y los niños en primera infancia, reconozca y potencie sus capacidades y contribuya

a trazarles un desarrollo integral desde la perspectiva de los derechos. (Sentido de la educación inicial,2014, pp.71)

Nuestro análisis gira alrededor de las categorías claves que surgieron de la información recolectada desde los instrumentos utilizados y de la comparación entre los mismos. Como ya fue mencionado, se realizó una triangulación, es decir, el ejercicio dialógico entre la realidad situada de la institución, los componentes que hacen parte de la revisión conceptual y, la revisión y tejido de sentido de estos dos apartados por parte de las investigadoras, esto último permitió generar los hallazgos relevantes respecto a la pregunta de investigación, dando contestación a la misma a partir de las comprensiones construidas. A continuación, se comparte el ejercicio interpretativo logrado por el grupo.

10. Análisis

Tal como se mencionó en líneas anteriores este ejercicio estará orientado desde la triangulación, así pues, se pondrán en diálogo los siguientes aspectos; lo observado en la cotidianidad del aula, las experiencias de las maestras dentro de su formación y ejercicio docente, las experiencias de las maestras en formación dentro de la práctica pedagógica, además de las orientaciones que puedan suscitar los referentes conceptuales comprendiendo las particularidades del contexto.

Con estos elementos se hará el ejercicio interpretativo sobre los eventos relevantes suscitados allí, significando aquello referente a las dinámicas de las maestras e infancias, que posibilitan una aproximación hacia las normas. Vale aclarar que estos acontecimientos de la realidad, aunque se presenten de manera aislada, en conjunto representarán una unidad de sentido que aterriza en el común de cada categoría.

10.1 Las normas sociales expresadas en las interacciones

Referente a las interacciones es importante mencionar lo relevante que resulta el aproximar la mirada sobre el quehacer diario de las maestras, pues el acompañar en su cotidianidad resulta fundamental para comprender el contexto de sus acciones y palabras, es decir, aquello que las encamina a tomar determinadas decisiones o a manifestarse desde su lenguaje intrínseco (lo que se dice y lo que se hace), impactando desde su rol las dinámicas adyacentes al aula, y claramente, a los sujetos que se encuentran allí los niños y las niñas.

Este espacio de vida cotidiana (el aula) de acuerdo con Berger y Luckman (1966) está construido por la idiosincrasia de sus relaciones, en general, por todos aquellos constructos de interacciones que entretujan los actores. Ante esto, vale tener presente que en esta realidad concreta se suscitan interacciones particulares que solo funcionan acorde al contexto, por lo tanto, tienen una identidad concreta.

Se realizó una breve interpretación y significación, de aquellas formas de ser y estar en el aula de la Fundación Amigos de Jesús y María, teniendo presente que las interacciones para el ámbito de la educación inicial hacen parte de los principios rectores, pues “En la educación inicial la promoción del desarrollo de los niños y las niñas se basa en las interacciones con otros, las cuales potencian y enriquecen su tejido social” (Lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia en el distrito, 2019, p.20). La categoría interacciones fue situada a partir de dos grandes rasgos: el lenguaje (intencionalidad comunicativa) y las disposiciones de los sujetos (relaciones bidireccionales).

10.1.1 Intencionalidades comunicativas en la cotidianidad del jardín infantil.

El uso del lenguaje es de gran importancia para interrelacionarnos, pues hace posible poner de manifiesto frente a otros aquello que queremos enunciar, verbalizar, por ejemplo, inquietudes, intereses, necesidades, entre otros. Vale resaltar que el lenguaje nos permite comunicarnos con el otro y, por tanto, compartir lo que somos y lo que percibimos del mundo.

Ante esto es posible mencionar que, en el compartir está el significar conjuntamente, puesto que como es mencionado por Berger y Luckman (1966) “El lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí.” (p.37)

De esta forma, vemos que el lenguaje es una herramienta fundamental para enunciar pensamientos y mantener una configuración dinámica de la realidad con los otros. En esta perspectiva el lenguaje particulariza las situaciones de la vida cotidiana, ante esto es posible mencionar que existe un lenguaje concreto en el contexto educativo que lo constituye.

Dicho lo anterior, es importante tener presente lo vital que resulta la presencia del otro cuando se trata de entablar una relación comunicativa, puesto que de acuerdo con Berger y Luckman (1966), toda forma de expresividad comunicativa se hace visible en un conglomerado de síntomas a interpretar, es decir, que la situación cara a cara hace más pleno el intercambio con el otro. (p.44-45)

Bajo esta concepción, se realizó un acercamiento hacia esas maneras comunicativas de interacción de las maestras con el grupo de párvulos, en concreto, visualizando las formas en las que el lenguaje es empleado y lo que podrían significar respecto a las aproximaciones hacia las

normas de este espacio; se analizaron entonces las dinámicas evidenciadas principalmente en los registros de observación y el diario de campo.

En la revisión del material mencionado, es posible decir que las maestras median situaciones indeseadas en el aula a partir de indicaciones u órdenes a los niños que participan de estas. Ejemplo de estos se pueden observar cuando, en el momento del sueño ocurre lo siguiente:

Niño: /se pone de pie en la silla y les pega a los compañeros/

M-J: No, no, aquí no nos portamos mal... Ahí sentado, no señor, no sea así.

No señor, quien dijo eso, que de verdad. /Dice esto último con tono de decepción/

RDO2- P8 (Anexo C)

En esta situación en la que el niño le pega a uno de sus compañeros, la maestra opta por llamar su atención, desaprobando lo que acaba de hacer. Para Kamii & López (1982), este acto realizado por la maestra hace parte de una sanción por reciprocidad, es decir, acciones que buscan posibilitar el intercambio de puntos de vista sobre un acto reprochable (p.7). De acuerdo con las autoras esta estrategia dista del castigo, pues el reproche es inmediato y es coherente con la acción misma. Además, lo realizado por la maestra le permitió expresar aquello que ella considera estuvo mal, lo cual, al ser un mensaje contundente, se presenta como un medio probable para acercar al niño hacia la norma de no agredir a nadie.

Entonces, en el presente caso la verbalización de “No, no, aquí no nos portamos mal” o “No sea así. No señor ¿quién dijo eso?”, entra en relación con el sexto tipo de sanción por reciprocidad el cual “es una simple expresión de disgusto o desaprobación, sin más [...]. Una

simple expresión de contrariedad en tal situación es más propicia que un castigo para que sea más cuidadoso en el futuro.” (p.8). Para el caso anteriormente citado, la maestra entonces desea *comunicarle* al niño que su conducta al golpear a su compañero está mal, y que en el contexto del jardín infantil eso no se hace, que es una conducta indeseada.

Una situación similar acontece dentro de un fragmento del diario de campo, puesto que aquí la maestra interactúa con el niño e incluso, el niño responde ante su desaprobación. Esto, en el momento de la merienda y se relató así:

Me dirigí a la mesa de la niña y allí estaba Daniel, quien jugueteeó un poco, pero comió de buena manera. Desde ese punto sentada vi a Ángel, quién estaba botando la fruta al piso con la cuchara, la profesora Diana observó lo acontecido y fue a sentarlo a la vez que le decía frases como “grosero” “eso no se hace” “miré como volvió el suelo” “que pena con ella, ¿No le da pena? (refiriéndose a la señora de servicios generales)”. Posteriormente llegó la avena y el niño se la tomó brevemente. DDC-P14

Ante esta situación, se hace visible que 1) el niño está desperdiciando los alimentos y no está sentado como debería y esto es una conducta indeseada para la maestra. 2) la maestra reacciona y en el contenido de sus oraciones (reproches) es posible intuir que se encontraba de mal humor, 3) el niño reacciona ante lo que le dice la maestra, terminando su merienda.

Si bien desconocemos las razones por las cuales el niño que finalmente “obedeció”, se podría mencionar que en las palabras de la maestra tiene intenciones de comunicar al infante que: la comida no se bota, su acción afecta a otros y que el espacio ha de mantenerse limpio.

Ahora bien, es pertinente revisar otro de los casos en los que la comunicación de los docentes si bien tiene un sentido particular para mediar situaciones que requieran ser aclaradas para los niños y niñas, no son claras sus indicaciones. Aquí se presenta una situación en la que las maestras toman provecho para establecer una relación entre causa y efecto, en este caso, lo que sucede cuando un niño no acata la indicación de “estar bien sentados”. Esto último hace parte de las normas o comportamientos esperados, dado que se trata de una disposición corporal convencional, en este caso, para recibir los alimentos.

Niña se cae de la silla

M-J: AH bueno, ¿para qué no se sienta bien? (nombre de la niña)

Na: Llanto sostenido

M-J: Siéntate bien, siéntate bien /Dice mientras la ayuda a reincorporarse/

...

Si ve que (nombre de la niña) se cayó porque no se sentó bien

/La profesora Juliet está pasando por cada lugar diciéndole a los niños que se sienten bien/

Na: Sigue llorando

M-J: Ya, pero quien la manda a no sentarse bien

M-D: Niños siéntense bien porque se caen, siéntense bien.

Los niños ya sentados, esperan las onces en 6 mesas unidas. Algunos pocos se meten debajo de las mesas/

RDO2-P10 (Anexo C)

Retomando los aportes de Kamii & López (1982), resulta oportuno mencionar que nos encontramos ante una situación que dista del componente de reciprocidad. Aquí, si bien las maestras, utiliza un acontecimiento vivido por los niños para hacer mención sobre la importancia de acatar una de las normas del aula (estar bien sentados), ellas puntualizan lo acontecido, haciendo ver a los niños que determinados actos tienen sus consecuencias o efectos con expresiones como “¿para qué no se sienta bien?” o “Niños siéntense bien porque se caen, siéntense bien”.

Lo anterior, pudo haber sido una interacción bajo la reciprocidad, pero al no comunicar realmente las razones por las cuales estos han de estar bien posicionados en sus asientos, no les brinda un mensaje verbal que ellos podrían reconocer y ante los cuales responder. En concreto, se podría mencionar que existen situaciones en las que se evidencia dicha reciprocidad, y otras en las que no.

Por otro lado, las dos maestras intervienen en esta situación, la primera, por ejemplo, interactúa particularmente con la niña que se ha caído, atendiéndola, mientras que la segunda, hace ver al grupo lo ocurrido. Esta dinámica de grupo resulta indispensable para las situaciones que se van suscitando en el aula, no solamente porque las maestras complementen qué hacer, sino que también, es necesario puntualizar en la diversidad del grupo de niños y niñas, lo cual se evidencia como una oportunidad de visualizar interacciones enriquecidas. Lo anterior se encuentra sustentado por una de las maestras cuando esta menciona que:

Digamos, a mí me parece muy chévere, que ellos no estén divididos por salones... sino que ellos entre todos convivan. Bueno, acá es importante también

que estén por edades, porque si es difícil de pronto que estén los de arriba con los de abajo, porque son muy chiquitos. Pero por lo menos en este espacio en el que hay tres grupos, que estén mezclados, a mí se me hace muy importante eso porque ellos no se van a etiquetar y van a decir; "Es que somos de un nivel, somos del otro... Sino... Párvulos" "Mi profe no es la profe Nubia, ni la profe Julieth... Sino... Las profes" Entonces digamos que ese es un tema importante que ellos socialicen... todos los grupos. También se les enseña a respetar, a no pegarle al compañero, a no quitarle el juguete. Entonces yo digo que, que esa parte social, con respeto, con... "Si se pelean, entonces, abrázala"... Entonces, todo eso también es importante para que ellos aprendan a convivir en comunidad. (EMJ-PÁG 24)

(Anexo A)

En el apartado anterior la maestra expresa lo importante que resulta el estar en conjunto con otros grupos, asunto que no es usual en la mayoría de los jardines infantiles, sin embargo, en este caso se presenta como una oportunidad de retroalimentación mutua, en la que los niños y niñas tengan la posibilidad de interactuar con diversos pares y maestras, reconociendo así lo variado que puede ser este entorno.

Con esto, resulta indispensable mencionar las consideraciones que tiene el Lineamiento Pedagógico y Curricular la Educación Inicial del Distrito (2019) referente a las interacciones en este nivel educativo, puesto que, se presentan como relaciones enriquecidas que se van transformando junto a los sujetos que las generan, así pues, estas experiencias interactivas permiten una inserción armoniosa de los niños y niñas a su contexto social, aprendiendo progresivamente los modos pertinentes para relacionarse con los otros, es decir, conociendo, adoptando y respetando las normas presentes en el contexto. (p.34)

Ahora bien, continuando con las significaciones que devienen de la participación que se tuvo en la cotidianidad situada, es conveniente hacer mención también sobre relaciones que permiten marcar un horizonte sobre las interacciones mediadas por el lenguaje. Así, nos aproximaremos a formas de relación, tales como; la estimulación verbal a modo de felicitación y, las reiteraciones frente a un lenguaje de tipo imperativo.

En relación con estas otras formas de dirigirse a las infancias, frente al lenguaje estimulante, encontramos ejemplos como el siguiente:

MF1: “Eso (nombre del niño), usted es juicioso” /Se dice porque el niño está comiendo con
diligencia/

M-J: “¡Muy bien!” /Felicitando al mismo niño/

M-D: “Uuuuuuy ... qué lindo. ¡Ese sí es (nombre del niño)!”

M-M: “Qué rico” /Dice mientras alimenta a un niño/ RDO3-P3 (Anexo D)

Aquí es posible interpretar que las maestras hacen saber al niño que ha cumplido con su deber de comer diligentemente, las expresiones utilizadas por las maestras a modo de recompensas verbales, tales como, “¡Muy bien!” o “Uuuuuuy ... qué lindo. ¡Ese sí es (nombre del niño)!”, son estimulantes para el niño, reconociendo que ha hecho un buen trabajo, sin embargo, cabe notar que esta última expresión resulta ser una aprobación y reconocimiento del niño en sí, es decir, quién es o no, en relación con los actos que este realice. Esto último, pone de manifiesto la forma en la que se evidencia la heteronomía de los niños y las niñas, puesto que en general, estos buscan ser compensados por la autoridad al realizar acciones que consideren como buenas. (Kamii & López. 1982, p.5)

Por otro lado, se hace necesario mencionar que una de las intencionalidades comunicativas predominantes en estas interacciones entre niños y maestras, son aquellas que están revestidas de imperativos, es decir, de indicaciones u orientaciones. Lo anterior, es posible apreciarlo a lo largo de las rutinas en las que los niños han de disponerse de diversas formas durante estos horarios de la jornada, por ejemplo, estar sentados durante los momentos de merienda o estar acostados durante el momento de sueño. Esto se evidencia en expresiones como:

“(Nombre del niño), sentado”

“Bien sentado, por favor” RDO2-P12 (Anexo C)

...

“(Nombre de niño), quieto, sentado en la cola”

“Hágame el favor y se sienta bien” RDO3-P13 (Anexo D)

...

‘Siéntate’

‘No sé qué haces parada’ RDO3-P16 (Anexo D)

...

“Se sentó” RDO4-P2 (Anexo E)

...

“Hágame el favor y se me queda ahí, sentada” RDO4-P3 (Anexo E)

...

M-D: “Durmiendo...” /En voz suave/

“Vamos (nombre de la niña)” /Dice a la niña que no quiere acostarse y está brava/

M-J: “Acuéstese” /Le dice a la misma niña/ ND4-P19 (Anexo E)

Nótese que este tipo de interacciones son manifestadas en gran parte de aquellos momentos de las rutinas anteriormente señaladas. En estas interacciones predomina la maestra, brindando la ordenanza y los niños, en su mayoría, acatándola. No obstante, al igual que uno de los ejemplos mencionado en líneas anteriores, los niños y niñas no participan activamente.

Aquí, las maestras brindan todo el tiempo indicaciones, a fin de mantener el orden en el aula, en ciertas ocasiones, piden a los niños el favor de realizar la acción señalada, sin embargo, no les brindan orientaciones claras sobre el por qué los niños han de acatar dichas indicaciones, asunto que como bien se mencionó con anterioridad, pone en juego los puntos de vista frente a determinados acontecimientos u acciones, lo cual se posiciona como oportunidad para que el niño comprenda lo que se hace o no, y el por qué se ha de hacer o no determinado acto, y esto no se da en este caso.

Dicho lo anterior, es pertinente comprender que la institución educativa a través de PEI concibe la importancia de las interacciones generadas a partir de las actividades o apuestas pedagógicas, lo cual se muestra en lo acontecido en los registros de observación, que evidencian momentos diferenciados a las acciones pedagógicas. En específico, el proyecto

pedagógico resalta la riqueza de las interacciones mediadas por las actividades rectoras del juego y la literatura, además puntualiza que la participación social de los niños y niñas se limita a los momentos en los que el jardín desarrolla estas estrategias pedagógicas (p.25)

Entonces, es pertinente mencionar que en los momentos considerados por las maestras como asuntos que no están relacionados con la pedagogía (rutinas), también es posible formar socialmente a las infancias, pues son momentos que se han de aprovechar para enseñar a partir de un lenguaje significativo cada acontecer cotidiano, y no limitarse a brindar orientaciones manifestadas en su mayoría, en imperativos, los cuales aportan poco a los niños en las aproximaciones sobre la conducta social.

Así, es pertinente mencionar que, en los momentos descritos, las maestras constantemente se comunican con los niños y niñas a través del respeto, una posición de autoridad y manifestaciones de afecto, con el fin de hacer visibles las normas dentro del aula, pero, estas intenciones no siempre son fructíferas, puesto que en diversas ocasiones el lenguaje empleado no es claro o no explica a las infancias lo suficiente para que estos se acerquen hacia esos comportamientos deseados. Esto se logra en casos puntuales.

10.1.2 Relaciones bidireccionales (cuidado, acompañamiento y provocación) en la cotidianidad del jardín infantil.

Las interacciones que se enmarcan en el presente apartado hacen alusión a esas prácticas o dinámicas propias entre la maestra de educación inicial y los niños y niñas. De acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017) las formas de relación que se viven con las infancias se encuentran manifiestas en las acciones de; cuidar acompañar y provocar. Si bien en parte de estas acciones es posible encontrar un lenguaje y unos

vínculos establecidos, en la presente categoría se tomarán únicamente las maneras en las que las docentes se hacen presentes ante las infancias, pues estos otros elementos serán visibilizados y retomados en otras categorías.

Teniendo presente este orden de ideas, resulta oportuno señalar que en la revisión de aquellos momentos de la cotidianidad del jardín infantil (hábitos), se puede apreciar que en estas formas de relación anteriormente señaladas se manifiesta en momentos clave para comprender el cuidado, enmarcado en prácticas como la higiene, la alimentación y la prevención de riesgos. Así mismo, el acompañamiento se ve reflejado en situaciones relativas al acompañamiento de tipo corporal. Lo expuesto aquí se puede reconocer en acontecimientos como los siguientes:

Acompañamiento corporal

Ejemplo 1

La acción pedagógica es iniciada por las docentes Miriam y Nubia.

M-M: /Se sienta y acompaña a dos niños que se encuentran indispuestos para la actividad. Las docentes en formación ayudan en la organización, imitando a la docente. / M-N: /Se sube en un banco de plástico en la mitad del círculo, abre el cuento/RDO1-P1 (Anexo B)

Ejemplo 2

M-D: /Busca a (niño), lo sienta y se sienta al lado/

MF1: "¿Profe, hay sopa?" /Pregunta al notar que en veces no hace parte del menú/

M-D: "Si"

José: "Aaajhh Aaaajhh" /Grita y se molesta al ser sentado/

... RDO3-P10 (Anexo D)

En los ejemplos señalados es posible evidenciar que en las interacciones se encuentra implícita una necesidad o intencionalidad de las maestras por disponer a los niños en los espacios y momentos considerados como pertinentes, no obstante, es también notorio que el asunto bidireccional no se hace presente, puesto que ese acompañamiento está atravesado por aquello que desean las maestras, tal como lo es el sentar a los niños cerca para observarlos.

Ante esto se hace necesario puntualizar que estas dinámicas son equiparables a lo que Saldarriaga (2003) alude como técnicas disciplinares, específicamente aquellas referidas al control corporal de los educandos. En vista de lo anterior cabe mencionar entonces que, existe una ausencia sobre la disposición igualitaria por parte de las maestras, en donde escuchen y comprendan las acciones de los niños respondiendo a sus expresiones de manera atenta, dedicada y pertinente (Bases curriculares. 2017, p.35)

Dando continuidad al asunto referente a estas particulares, ahora es necesario revisar aquello referido a las prácticas relacionadas con la higiene, la prevención de riesgos y la alimentación, manifestados en momentos como los siguientes:

Prácticas de higiene.

M-J: Vamos a mirar quien está popis, a quien hay que cambiar, quién hay que todo.

/La profesora Julieth empieza a mirar a cada niño y niña porque algunos utilizan pañal y hay otros niños que tienen ropa interior/

No: NOOOO

M-J: ¿Sumercé tiene pañalito?

No: No

M-J: ¿Sumercé tampoco?

RDO2-P8 (Anexo C)

Prevención y atención ante incidentes

M-N: "Coge la cuchara" /Le señala a uno de los niños/

Na: /Se cae de la silla por estar mal sentada y llora/

M-J: "Ya, tranquila" /Se levanta, la alza y la tranquiliza para después acomodarla/

"Córrete un poquito para allá" "Para que la niña se pueda acomodar" /indicándole a un
compañero de mesa en el que está la niña, que se acomode/

...

"Ya" /Le dice a la niña mientras la atiende, le revisa y le masajea la cabeza/ RDO3-P;14

(Anexo D)

Cuidados sobre la alimentación de los niños y niñas

M-D: "(nombre de niña)" /Llamando la atención de la niña que no está comiendo/

“Bueno, antes de irme voy a cucharear... y voy a garantizar que todos consuman el alimento”

/Dice en voz alta mientras se sienta al lado de la niña y la cucharea/ RDO3-P17 (Anexo D)

En estos momentos se contextualiza un poco las maneras en la que las docentes intervienen en estos momentos específicos de cuidado, haciéndose visible un intercambio en el que se vela por el bienestar y la seguridad de los niños y las niñas como, por ejemplo, avisándoles que ha llegado el momento del cambio de pañal y dialogando con ellos sobre su estado físico de higiene en preguntas como “¿Sumercé tiene pañalito?”. Esto último resulta ser de gran interés en tanto se tiene presente la perspectiva del niño para conocer su condición de confort.

Por otro lado, se tiene presente que, las maestras atienden diligentemente accidentes o posibles accidentes que puedan ocurrir a los niños, cerciorándose que se encuentren bien mediando el impacto del momento, revisando su estado físico y acompañando su emocionalidad. Finalmente, en el acompañamiento en el momento de la alimentación de los niños y las niñas, las maestras enuncian la intencionalidad que tienen de estar con ellos, aludiendo a que es necesario para ellas “garantizar que todos consuman el alimento”.

Lo anterior resulta ser de gran importancia para el desarrollo de los niños y las niñas, pues no solo se está presente con ellos, sino que también se está presente para ellos, brindándoles seguridad y haciéndoles saber con cada acción que son importantes, esto se resalta en el PEI cuando se estipula que "Es importante contar con las garantías suficientes para que se sientan protegidos, al empezar su recorrido por el mundo, haciendo un acompañamiento que les permita sentirse seguros y con confianza." (p.23).

Aun con esto presente, este tipo de situaciones para el intercambio se ven limitados por factores externos que impiden a las maestras desarrollar plenamente este tipo de acciones bidireccionales, en la revisión del material recopilado se pueden presentar interrupciones a partir de llamamientos por parte de la administración hacia las maestras, interacciones con las familias que a veces se tornan complejas y condiciones otras que han de ser tratadas por otro tipo de profesionales. A continuación, veremos algunos ejemplos que reflejan estos tres retos afrontados por las docentes.

Reto 1: entre atender a las infancias y atender asuntos administrativos:

IE: /La coordinadora se asoma por la puerta y las docentes se percatan, y llama a la docente

Diana/

M-D: 'Ay esta china me necesita' /Con tono afanado/

... "Toma, toma" /Le entrega al niño que estaba acompañando, la cuchara para que coma solo/

RDO3-P12 (Anexo D)

Reto 2: consonancia con los padres de familia

“El trabajo con ellos es muy importante porque, debe estar articulado el jardín con la familia, ya que de esta forma los, las dos áreas; la casa y el jardín, irían como hacia la misma dirección. Pero, a veces, de pronto los papás, no entienden o no tienen claridad. Ellos piensan que... ellos traen a los niños al jardín y se desentienden y yaaa, que en el jardín se ocupen, ¿sí?; hay que cortarles uñas, si hay que alimentarlos, si el niño se bajó de peso, es culpa del jardín, si el niño se enfermó, es culpa del jardín. Entonces yo si siento que a veces, que falta mucha educación hacia las familias. ...” (EMJ-PÁG 19) (Anexo A)

Reto 3: los límites del rol como educadora; las maestras hablan de casos de atención que, desde su rol profesional, no pueden atender.

“Y más en casos muy complicados como activaciones de ruta, como de maltrato, yo creo que uno de maestra, debe entregar el caso, y ya... pero tú no puedes, o sea, ya tú lo llevas a profesionales, a psicólogos, a educadoras especiales, a trabajo social... y ya, no es que tú te desentiendas, pero... sí es sano entender que hasta ahí va uno...” (EMJ-PÁG 20) (Anexo A)

En cada uno de estos podemos identificar cómo se generan rupturas entre la armonía del momento en el que las maestras acompañan y cuidan a los niños y niñas, pues ellas se encuentran inmersas en dinámicas otras que también acaparan su atención durante la jornada. En el primero de estos retos, se hace visible la premura con la que las docentes deben de actuar ante situaciones de tipo administrativo, pues han de dar cuentas sobre el manejo de documentos como; planeaciones, formatos de novedades, inventarios de material, seguimientos al desarrollo de los niños y las niñas, entre otros. Esto, se presenta como una situación compleja, pues sus constantes vaivenes manifestados en presencias y ausencias dentro del aula también son notados por los niños y las niñas.

Lo anterior ocurre en el trabajo con las familias, en las líneas presentadas en lo que llamamos reto número 2, la maestra expresa una gran inconformidad cuando no existe un equilibrio entre las responsabilidades de los adultos significativos (padres y/o cuidadores-maestras) frente a los procesos de cuidado y atención a las infancias, pues asuntos como estos en donde uno de los actores se “desentiende” respecto al debido acompañamiento de los niños y niñas, puede traer no sólo inconvenientes en las relaciones entabladas entre el jardín y la escuela, sino que también, supone ser un problema de fondo que atraviesa el desarrollo de los infantes,

pues la incorporación de las familias a los procesos educativos y a la vida institucional genera una mejor vinculación de los niños y niñas con el mundo que les rodea, gracias a la coherencia entre perspectivas de un ámbito y otro. (Proyecto Pedagógico Juego y Aprendo Integralmente. 2021, p.18)

Por otro lado, se presentan los aquí llamados retos número 3. Este tipo de reto es comprensible como limitante pues hay que tener claro que el rol docente se acota a campos específicos, tales como la pedagogía. Sin embargo, en el caso revisado, las maestras ponen de manifiesto lo difícil que resulta el comprender la sana y delgada línea entre el cuidado realizado por una docente y el cuidado realizado por otros profesionales, para con las infancias. Estos procesos, si bien son fundamentales en tanto su interdisciplinariedad y han de ser complemento mutuo, se hace visible la necesidad de las docentes por conocer el deber concreto de cada una de estas partes.

Así pues, cada uno de estos aspectos que limitan las relaciones bidireccionales entre las maestras y los niños, se posicionan como dificultades para establecer momentos pertinentes en los que las docentes, se encuentren plenamente presentes desde la observación, la escucha y la corporalidad hacia los niños y niñas. El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019), puntualiza que:

Resulta fundamental acompañar con comprensión los tiempos, emociones e intereses de las niñas y los niños para que avancen en el sentimiento básico de confianza hacia el mundo, la regulación de las emociones, el sentido de pertenencia, el desarrollo de la autoestima, el reconocimiento de las capacidades propias y de las relaciones interpersonales que les permitan decidir y asumir cada vez mayores responsabilidades, desenvolviéndose en el entorno de acuerdo con

normas, principios morales y convenciones que van construyendo y apropiando.
(p.34)

Dicho lo anterior es posible mencionar entonces que, al haber interrupciones en ese tipo de acompañamiento, las maestras y los niños no gozan de una presencia mutua estable, lo cual dificulta la generación de interacciones significativas relacionadas con las orientaciones y acercamiento hacia las pautas o normas del contexto del jardín. Así pues, esto explica que, existen influencias externas que afectan el que hacer de las docentes y los objetivos formativos detrás de este.

10.2 Las normas sociales expresadas en las práctica pedagógica

Frente a la práctica docente, el presente proyecto la concibe como toda forma en la que los y las maestras construyen su quehacer docente. Así pues, se toman como punto de partida dos componentes estructurales de la misma. Por un lado, nos situamos sobre las estrategias pedagógicas, definidas a partir de las apuestas intencionadas con miras a fortalecer los procesos educativos; puestas en marcha claramente por las maestras. En líneas anteriores nos referimos explícitamente a las acciones concretas de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, descritas en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017).

Así mismo, la práctica docente se define a partir de las disposiciones y las concepciones sobre la formación humana, que expresan las docentes en su quehacer, es decir, todas esas ideas construidas alrededor de las responsabilidades de estas como referente de humanidad, asunto que configura el sentido y sustenta la vida futura del educando. (Sierra y Arizmendiarieta,1999, p.5)

10.2.1 Estrategias pedagógicas en la cotidianidad del jardín infantil.

Las estrategias pedagógicas hacen parte fundamental de la práctica docente, ya que representan todas aquellas prácticas generadas desde el saber pedagógico, saber edificado a partir de las experiencias obtenidas en el quehacer de la maestra. En general, se trata de una serie de acciones planificadas e intencionadas cuyo fin se centra en la ejecución de una labor educativa pertinente, es decir, acorde a las necesidades, intereses y desarrollo de los educandos que se acompañan, otorgándole un sentido al quehacer docente. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Infancia en el Distrito, 2019, p.10)

Dicho lo anterior, se hace necesario hacer una revisión sobre aquellas prácticas pedagógicas realizadas por las docentes con el grupo de párvulos de la fundación, para orientar a los niños en la significación de las pautas de los límites y las normas sociales. Con esto vale decir que, aunque las docentes consideran que únicamente los momentos en los que se implementa una planeación tienen un carácter pedagógico, también es posible ver como ellas integran la pedagogía en otros instantes que hacen parte de la rutina.

Respecto a lo anterior, vale traer a colación aquellas ideas enunciadas por las maestras frente a la concepción de infancia, pues estas consideraciones resultan ser de gran interés, dado que estas formas de identificar a las infancias marcan el horizonte sobre la construcción de estas prácticas pedagógicas. Así bien, esto se presenta a través del siguiente fragmento de entrevista, en el que se le pregunta a la maestra lo que significa para ellas el trabajo con las infancias:

A mí me parece chévere con ellos porque son muy... Vienen en blanco, o sea a ellos se les puede transformar, se les puede moldear, así sea un tiempo muy cortico, pero en ellos si se

generan hábitos, en ellos se generan... Se influencia como en esta edad... (EMJ-PÁG 12) (Anexo A)

Lo mencionado por las maestras aquí da cuenta de la perspectiva que tienen sobre su rol y sobre las infancias, puesto que da a entender que las maestras son quienes poseen los conocimientos, y los niños son el recipiente que los puede contener. Comprender esto, se hace necesario pues como fue descrito con anterioridad, la particularidad de las prácticas pedagógicas consisten en la construcción de acciones coherentes intencionadas, acorde a las características de los educandos, sin embargo, al encontrarnos con esta perspectiva es posible mencionar que las estrategias pedagógicas de las docentes están orientadas a realizar aquello que ellas consideran es oportuno y necesario que las infancias aprendan, sin tener presente que estas también traen consigo deseos, hábitos y saberes.

Para focalizar lo anteriormente mencionado, a continuación, se presentará un momento de la cotidianidad en el que una de las maestras realiza la lectura de un cuento. Se desea aquí evidenciar la estrategia que implementa y la forma en la que se dispone para hacerlo. La lectura se hace sobre el cuento *¿Cómo te sientes?* de Anthony Brown, en este se muestran las formas de manifestar las emociones, la maestra lee el fragmento “A veces me siento aburrido” ...

MF: “¿Cómo hace uno cuando está aburrido? ¡Así!” /Hace un gesto, mientras se encuentra sentada con un niño/ “Como el gorila, así” /Imita el gesto del gorila del cuento/

M-N: “Como el gorila”

MF: “Aburrido” ... /Se oye ruido/

M-N: “Aburrido, (nombre de niña) mira.” “(nombre de niña)” /Llama la atención de una niña que se levantó de su puesto y se encuentra distraída/

MF: “Todos estamos aburridos como el gorila ... Así” /Nuevamente imita el movimiento/

***** Hay ruido de por medio, las maestras en formación, la maestra que lidera la actividad y las maestras que se encuentran fuera de la misma, hablan a la vez. ***** RDO1-P3;4

(Anexo B)

Aquí es posible entrever que la implementación de esta estrategia pedagógica (lectura de un cuento sobre las emociones), tiene la intencionalidad de enseñarle a los niños las maneras en las que pueden expresar una emoción, a través de ejercicios de repetición en el que los niños recrean los gestos del personaje del cuento. Esto último muestra, como se vio líneas atrás, una suerte de moldeamiento, pues se les pide a los niños qué hacer y cómo hacerlo, demostrando nuevamente ese imaginario de las docentes sobre las infancias.

Por otra parte, este propósito de enseñar a través de la lectura en voz alta se ve interrumpido a causa de las dinámicas del aula en las que algunos pocos niños desatienden y las demás maestras se encuentran atendiendo asuntos administrativos. También es necesario mencionar que la maestra trata de integrar a los niños que desatienden, pero al no conseguirlo opta por continuar su lectura basada en la mímica de lo que acontece en la historia.

Otra de las estrategias pedagógicas similares, que las maestras emplean para “moldear” la conducta de los niños, se presentan en uno de los apartados del diario de campo, aquí se describe lo siguiente:

Al regresar al salón luego de la reunión, vimos a las maestras y a los niños cantar el Himno Nacional de Colombia. Los niños estaban viendo a la pantalla y ellas señalando la mano en el corazón (ademán). Este momento fue especialmente interesante por dos razones, la primera de ellas fue el motivo (que aún desconozco) que hubo detrás para que las docentes colocasen el Himno y la segunda, fue la forma en la que estuvo dispuesto el espacio; los niños y niñas en el centro del aula, separados del área de alimentación, por una barrera de colchonetas, para evitar que los niños se dirijan a ese espacio. DDC-P5

En este ejemplo, las maestras utilizan el Himno Nacional para mostrar a los niños como se canta, no obstante, también se puede intuir que fue un recurso para mantener a los niños en un lugar determinado, esto se hace evidente cuando las maestras erigen la barrera de colchonetas, lo cual mantiene “al margen” el cuerpo de los niños en el espacio. Esta barrera para Kostelnik et al (1993) al ser una delimitación vertical elevada envía el mensaje de ser un elemento representativo de la autoridad y poder. Así pues, nos encontramos ante una estrategia de las maestras para controlar la acción de los niños y niñas, estableciendo límites físicos a sus acciones corporales.

Bajo estas concepciones es posible visualizar que las maestras trabajan a partir de aquellos aspectos que consideran los niños han de fortalecer o interiorizar. Frente a este último concepto, Kamii & López (1986) explicitan la diferencia entre interiorizar y construir puesto que, el primero se entiende como una adhesión de asuntos externo en el interior, mientras que el segundo permite concebir la capacidad de los sujetos para realizar elaboraciones complejas desde su interior para significar el mundo.

Este aspecto en el que se pretende educar al interiorizar difiere también de la perspectiva de Kohlberg (1992) sobre el desarrollo moral, en la que el sujeto necesita de retos y momentos para estimular su moralidad, es decir, sus orientaciones propias sobre lo que considere como acciones correctas, esto a partir principalmente de la interacción y la toma de decisiones, acciones en donde se encuentra implícita una oportunidad para comprender las normas sociales.

En concreto, los niños y niñas necesitan experiencias enriquecedoras en donde logren ser protagonistas de su propio desarrollo, asunto que se diferencia de las formas en las que las maestras pretenden educar, lo cual como se mencionó con anterioridad, se basa en la instrucción de comportamientos esperados, comportamientos que han de tener las infancias, y que son inculcados a partir de lo que se les dice y de lo que se hace. Esto último representa entonces, ese aspecto de interiorización; imitación y aprensión de lo que sucede en el exterior, siendo así un modo en el que las maestras creen que permiten esa proximidad de las infancias hacia las normas sociales.

10.2.2 El sujeto de referencia en la cotidianidad del jardín infantil.

Entender este otro componente de la práctica docente significa tener presente que el maestro también educa desde su construcción humana, es decir que, desde su identidad e individualidad se posiciona como un sujeto que ejemplifica a otros a partir aquellas maneras en las que se relaciona con el entorno y sus semejantes, frente al sistema de valores que posee. Al respecto, vale aludir a las palabras del maestro Paulo Freire (1997), quien imparte la importancia de situarse como un docente coherente, capaz de mantener una postura digna de ejemplo. Dicho esto, Freire sitúa lo relevante que resulta la coordinación entre las estrategias pedagógicas y el sentido humano del docente, mencionando que "Si se respeta la naturaleza del ser humano, la

enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar". (Pág. 34)

Así pues, queda claro que el docente propone apuestas pedagógicas construidas desde el saber de su experiencia, pero también es influyente en menor o mayor medida en tanto su presencia como sujeto que imparte humanidad. (Sierra y Arizmendiarieta, 1999, p.4)

Ahora bien, vale la pena hacer una revisión cercana sobre el contexto situado, es decir la fundación, con el fin de visualizar las dinámicas correspondientes a la presente categoría.

Es de suma importancia concebir que uno de los primeros acercamientos frente a la individualidad e identidad de las docentes, se manifiesta a partir de su propia voz, en concreto, desde aquello que desean ser para sí, para los niños y niñas que acompañan, e incluso para sus pares y maestras en formación.

El primero de estos apartados corresponde a las ideas que tiene la maestra sobre la educación de las infancias en valores y sobre aquello que pueden aportar para su desarrollo, ellas mencionan que:

[...] como la sociedad está tan... y siempre, yo pienso que siempre los chicos han sido muy difíciles... Los seres humanos somos así... qué bonito poderles brindar a estos chicos habilidades para la vida, enseñarles la autonomía, enseñarles el liderazgo, enseñarles... eh, a mí no me gusta que los chicos sean tímidos, porque siento que cuando hay timidez, hay inseguridad, y esa inseguridad está implantada por algo, ¿Sí? Entonces uno busca que sean así como espontáneos, ¿Sí? Que sean libre, que puedan... que puedan expresarse libremente, ¿Sí? ... Y,

sobre todo esa parte de, de valores, a mí me parece fundamental, el respeto al otro ehhh... ¿Sí? Como todos los valores y como poder sembrar esa, esa espinita que diga... por ejemplo, yo tengo mi recuerdo de mi primera profe de, de preescolar, me acuerdo ella; el nombre, me acuerdo cómo era... hasta el olor de ella, entonces pues a mí me gustaría que los niños me recordaran por eso, ¿Sí? Eh, que puedan venir y... tan bacano es que lleguen al salón y le digan "¡Hola profe!" ¿Sí? [...] pero si no quiero, no quiero que ellos se lleven como esa mala imagen... obviamente que hay circunstancias en las que tú no tienes que ser tan dócil porque ellos te la montan y dan tres vueltas y, ellos también manipulan... Entonces no, o sea, sí, venga, o sea... yo soy linda, los amo y todo, pero como los amo, tampoco los voy a dejar hacer lo que quieran ¿Sí?... Y es que no, no... Esto también hace parte de mi salud mental, porque entonces uno descontrolado... ¡No, tampoco!... Entonces sí, me parece importante como... como apoyarlos en su proceso de conocimiento y de su identidad... y sobre todo estimularles toda esa inteligencia que ellos tienen... más, pronunciada. (EMD-PÁG 11-12) (Anexo A)

Este fragmento de la entrevista pone en manifiesto aspectos de suma importancia frente a las aspiraciones de las docentes para su práctica, desde un componente más humano. Así pues, hablan acerca de la complejidad y la importancia de la formación inicial, posibilitando el despertar de esa “espinita” que alude al referente que ellas desean proyectar frente a los valores, como una de esas grandes habilidades para la vida.

De igual forma, las maestras hacen mención sobre lo potente que resulta el presentarse como personas respetuosas y con autoridad, aquella que media entre la docilidad y el establecimiento riguroso de los límites en el aula. Con esto último es pertinente mencionar que,

las maestras conciben el tema del establecimiento de los límites como una necesidad, pues las aproximaciones hacia estos en los niños se reflejan en el respeto que éstos tengan hacia su maestra, y en la armonía que predispongan en el aula, asunto que las maestras enuncian como factor determinante para su salud mental.

Respecto al asunto relacionado con la salud mental, las maestras hacen visible su preocupación cuando se manifiesta ese sentimiento de agobio especialmente, en la educación inicial, pues mencionan que: "... cuando o ya uno se cansa en esto es mejor decir, no más... porque no, uno daña vidas... Entonces, yo creo también por eso, a mí me gusta mucho esta edad..." (EMJ-PÁG 13) (Anexo A). Aquí se hace presente la diferencia entre el estar dispuesto y el estar disponible, exposición referida al bienestar de la docente y por lo tanto a su capacidad y responsabilidad para atender plenamente a su quehacer.

Así mismo, las maestras enuncian otro de los asuntos indispensables para situarse como una imagen de referencia y es, el ser una persona y un profesional integral, capaz de afrontar las dificultades y los retos suscitados desde el papel que funge. Además, ponen de manifiesto las intencionalidades de mejora de este papel, a través de un constante desarrollo del saber pedagógico. Esto lo expresan en el siguiente apartado:

[...] yo siento que este trabajo es muy... complejo, Camilita, por eso, que tú tienes que ser... muy, muy audaz, tienes que... a veces tienes que tomar decisiones eh... rápidas, que sean... eficaces, que no vayas a... digamos que si se toma esta decisión, que no vaya a afectar muchas cosas... Entonces hay que tener, hay que ser tan sabio, hay que ser tan... O sea, hay que estar muy completo, lo que dice Dianita... Y, siento que también que... que además de ser eficiente también, otro

reto es estar en constante estudio, yo no me puedo quedar con lo que sé. (EMJ-
PÁG 17) (Anexo A)

Las aspiraciones de las maestras frente a lo que estas consideran como el deber ser (rol) concebido a partir de la práctica pedagógica, entran en relación con lo expresado en el proyecto pedagógico, pues éste presenta un enfoque humanista que orienta las dinámicas de la institución, basándose en los esfuerzos del papel docente, las garantías necesarias para situar a los niños como el centro de su desarrollo, trabajando en pro de la constitución de sujetos integrales en los que se inculcan valores, capacidades y habilidades. (p.20) Este conglomerado de manifestaciones evidencia la intencionalidad por posicionarse como un referente Íntegro que hace frente a las dificultades del quehacer, asunto que también pretende ser referido al ejemplo o la influencia sobre ese “ser humano” mencionado por Sierra y Arizmendiarieta (1999).

Se habla entonces de intencionalidades, dado que en la cotidianidad del jardín no es posible hacer una relación con lo mencionado, esto claramente por las dinámicas establecidas en la institución que acaparan la atención de las maestras en asuntos paralelos al cuidado y acompañamiento de las infancias. Se trata de asuntos que dificultan la generación de estrategias en las que se enmarque sus aspiraciones, con el tiempo y la dedicación que ellas desean tener para, por ejemplo, generar un intercambio significativo con los niños, lo cual en términos de Kamii y López, permite un ejercicio de reciprocidad que posibilita la progresiva autonomía.

No obstante, aún con estas dificultades las maestras logran develar aquello que consideran como ideal para desempeñar su práctica, situando como relevante el estar siempre dispuestas emocional, física y mentalmente, para intervenir en el bienestar de las infancias con

las que se encuentran. Ellas no están de acuerdo con una labor en la que no se está presente, no hay interés ni pasión por estar con las infancias.

Así pues, es posible mencionar lo vital que resulta para las maestras el querer situarse como un referente, pues conciben que, desde su quehacer puede incidir significativamente en la generación de valores, al ser un sujeto que brinda seguridad a los niños y desea dejar huella en las infancias proyectando una buena imagen de sí.

En general, conocen el impacto que tienen como personas significativas para los niños y niñas, aportando en el deber de construir una mejor sociedad. No obstante, resulta complejo ignorar que, si bien las maestras a través de sus discursos expresan sus deseos por ser referentes altamente significativos, en la práctica se evidencia que esto no les es posible alcanzar, pues las dinámicas institucionales inmediatas y aceleradas, no les permiten detenerse a disfrutar de su acompañamiento completo y dedicado a las infancias.

10.3 Las normas sociales expresadas en los vínculos

Con respecto a esta categoría ha sido importante reconocer lo vital que resulta comprender los vínculos que se generan dentro del grupo de párvulos de la fundación, revisando las formas en las que estos se manifiestan y el significado que tienen para el desarrollo de las relaciones entre maestra y niños. Así pues, retomamos la definición del término como los lazos afectivos dados entre dos o más personas que generan una relación de confianza, la cual permite un sentimiento de bienestar y seguridad en los niños y niñas para poder establecer un intercambio con el mundo que les rodea, construyendo así significados dentro del mismo. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2019)

Por ello, se plantea la necesidad de visibilizar esta categoría en rasgos como los lazos afectivos y la imagen segura. Aquí, la sutil diferencia consiste en considerar los lazos afectivos como interacciones significativas evidenciadas en las rutinas. Por otro lado, la imagen segura es aquello que, como se mencionó líneas atrás, se genera a partir de los deseos de las maestras por posicionarse como sujeto de referencia, sin embargo, al hablar de imagen segura, aquí se busca trascender esa referencia, al conseguir conexiones más íntimas y significativas con los niños y las niñas.

10.3.1 Lazos de afecto en la cotidianidad del jardín infantil

Para empezar, hallamos que, en las dinámicas de la Fundación no se esclarece una diferencia contundente entre el asistencialismo y cuidado, esto se asume tomando las voces de las maestras, tal y como se expresa en las siguientes líneas;

(...) Mi sueño es salir del asistencialismo y volverlo un tema más educativo, un tema pedagógico, porque pues finalmente se pierde tiempo, yo siento que se deja de compartir con ellos, de conocer, de explorar porque se la pasa el mayor tiempo, es en cambiar pañales. Entonces yo si siento que ese tema si fuese muy interesante que lo transformaran, que dejaran de ver a las de Párvulos o las de Jardín, como asistencialistas. Sino que tome un tono más pedagógico. (EMJ-PÁG 25) (Anexo A)

Las maestras manifiestan que esperan tomar distancia de ese primer carácter netamente asistencial y buscan dar un sentido pedagógico y formativo de esas prácticas cotidianas y necesarias de cuidado que se tienen con los niños y las niñas. Así mismo, señalan que el contexto mismo, no posibilita este proceso, pues las dinámicas de carácter administrativo, aunque hacen

parte del quehacer docente, son exigencias que se contraponen al acompañamiento de las infancias.

En general se puede apreciar que los conceptos de asistencia e intervención pedagógica tiene connotaciones distintas para la maestra. La primera de estas se concibe como una actividad en la que se atienden asuntos relacionados con el bienestar físico de los niños y las niñas, mientras que la segunda se plantea como una oportunidad para impartir el ejercicio educativo.

Aquí se hace necesario aclarar que este concepto de pedagogía del cuidado es tomado desde la postura de la ética de Nel Noddings (2015) quién plantea que la meta más importante de la escuela es lograr que los niños y las niñas se sientan queridos y, por tanto, crezcan llegando a ser personas cariñosas, que aman y son amadas.

Bajo esta misma mirada, la fundación plantea en su propuesta pedagógica, la pedagogía del cuidado como uno de los ejes en los que se basa soporte pedagógico, pues busca potencializar permanentemente a los niños y niñas desde sus características y particularidades y dando prioridad al cuidado calificado, es así como estimulan en las diferentes dimensiones, estableciendo bases para su desarrollo cognitivo, emocional, físico y social.” (Proyecto Pedagógico Juego y Aprendo Integralmente, 2021)

El afecto entonces debe ser visto como una práctica indispensable para el trabajo que se desarrolla con los niños y las niñas, pues parte de reconocer, aceptar y querer a ese otro sujeto para que las demás acciones se lleven a cabo de forma armoniosa. Lo anterior lo identificamos dentro de las rutinas de alimentación, higiene, sueño, en donde por medio de la comunicación y el lenguaje se hace necesario no solo indicarle al niño o mandarle, sino que las maestras

desarrollen aquella pedagogía a la que aspiran, haciendo de cada acto constitutivo de la rutina, una oportunidad para educar a los infantes.

Podemos decir con respecto a los registros en el espacio del almuerzo, que las docentes demuestran una forma de expresarse con los niños por medio de palabras de amor, complicidad, cercanía y ello, determina los vínculos que se establecen en el aula; sin embargo, lo registrado da cuenta de una relación de poder unilateral, como podemos ver a continuación:

MF2: “Profe Diana” /Llamando a la docente/

No: /Golpea la mesa con un juguete que tenía en la mano, haciendo ruido/

M-N: “No, no, no. No golpees la mesa, mi amor” /Llamándole la atención al niño/RDO3-P2;3

(Anexo D)

M’S: /Siguen brindando estímulos a modo de palabras, para que los niños coman/

M-M: /Cantando junto con la maestra en formación”

“Qué rico está

El almuercito

Lo comeremos

Hasta el final

La carnegita y la verdurita

El almuercito...” RDO3-P5 (Anexo D)

MF: “(nombre de niño)” /Ambas llamando la atención del niño que se distrajo con la ambientación de la pared que tiene detrás. El niño no come por estar viendo la ambientación. /

M-D: “(nombre de niño en diminutivo), come, mi vida”

M-D: “Mi amor, no te levantes”

...

“Abre la boca, a comer juicioso.” “Ya, juicioso. Ya... juicioso” (Dice con tono de autoridad y después en tono compasivo) RDO3-P21 (Anexo D)

De esta manera, se hace evidente la importancia del momento del almuerzo, el cual se encuentra mediado por las indicaciones de la docente, acompañadas de estímulos verbales de afecto tales como; “no golpees la mesa mi amor”, “mi amor no te levantes” o “come mi vida”. estas demostraciones de afecto si resultan ser impulsadas por el deseo de que los niños realicen y acaten las acciones señaladas, se presentan como manifestaciones enunciadas en tono de cercanía demostrando así un acompañamiento cariñoso. No obstante, también cabe señalar que es posible que la intención de la maestra tras la enunciación de estas expresiones, estén motivadas por la necesidad de persuadir con estos estímulos a los infantes, para que acaten la indicación.

Esto es descrito por Kostelnik, M. et al (1993) como ambiente verbal positivo, y se explica que parte de este ambiente está mediado por el afecto brindado a través del tono de voz y la proximidad, lo cual potencialmente podría generar en los niños y niñas seguridad y empatía. Así pues, “en un ambiente verbal positivo el adulto las apoya con el lenguaje al narrar y conversar con cada niño para mejorar su competencia social.” (p.106) Dentro de esta

competencia social, se encuentra el desarrollo de comportamientos que beneficien las relaciones interpersonales.

Aquí vale la pena detenemos para comprender que, las maestras hacen todo lo posible para establecer momentos armoniosos con las infancias, independientemente de las situaciones diferenciadas en el ser y estar con las mismas, pues para ellas uno de los elementos más indispensables, configurados desde su práctica, está en el trabajo desde el amor; lo anterior es enunciado por una de las maestras cuando expresa que;

“... a ellos entre mejor se traten, entre más se les brinde con amor ellos funcionan más... yo he notado que... que en el transcurso de la experiencia...la idea es tener mucha tranquilidad, mucha paciencia con ellos, y la idea es de verdad que sí, es todo con amor.” (EMJ-PÁG 6-7) (Anexo A)

Ante esta manifestación de la docente vale recalcar también que los vínculos de afecto son necesarios para el trabajo pedagógico, pues en esta interrelación con los otros de forma armoniosa se gesta la disposición para interactuar de igual forma con sus semejantes. Lo que las docentes pretenden entonces es posicionarse como sujetos en los que los niños se pueden ver reflejados e identificados, gracias al vínculo suscitado por ese trato amoroso.

Al respecto, Berger & Luckmann (1968), establecen la importancia del sentido de identificación, pues “Sin esa identificación no puede producirse ninguna transformación radical de la realidad subjetiva (en la que se incluye, por supuesto, la identidad), identificación que reproduce inevitablemente las experiencias infantiles en cuanto a la dependencia emocional de otros significantes” (p.195)

Como último ejemplo, se trae a lugar un evento suscitado dentro del diario de campo que muestra, un lazo entre la maestra y una de las niñas manifestado en el momento en el que los niños toman la siesta. Aquí se describe lo siguiente:

Cuando se dirigió hacia las colchonetas a dormir, me percaté de un último asunto importante, hay una niña que no duerme como los demás, ella se queda sentada, pensé al principio que no le gustaba dormir o que le daba miedo, no obstante, ella estaba esperando que la profesora la acueste como más le gusta. Esto me hizo pensar en la importancia de conocer o percatarse de cada particularidad de la personalidad del niño, para hablarles o actuar con ellos de la forma correcta. DDC-P14

Aunque no esté explícito en la narración, es posible interpretar que la maestra respeta las disposiciones de la niña al dormir y la acompaña en el proceso, asunto que no pasa con los demás niños, pues estos se acuestan de forma independiente. Entre la niña y la maestra ya hay un hábito conjunto, un ritual que hace posible el descanso de la niña, dado que ella confía en la docente y la espera pacientemente, porque sabe que a su maestra le importa.

Así pues, establece que las maestras al vincularse con las infancias, desde las muestras verbales de cariño y la atención particular que les brindan, reconocen lo vital que resulta el conectarse e identificarse con ellos para establecer lazos de confianza y de cariño, asunto que tiene una estrecha relación con las formas en las que los niños y niñas se reconocen a través del trato que tienen con los otros, para establecer una relación más armoniosa con las maestras, sus pares y el entorno en general, disposición que será indispensable para el reconocimiento de límites y normas para entablar conductas prosociales.

10.3.2 La maestra como imagen segura en la cotidianidad del jardín infantil

Es necesario mencionar la incidencia que tienen las maestras desde su formación pedagógica, pero también pensar en ellas como sujetos que sienten y se movilizan por medio de sus emociones. Teniendo en cuenta, esta mirada de las maestras como un seres sociales y afectivos que también tiene dificultades y vivencias que modifican directamente su accionar y, sin embargo, es capaz de reconocer y gestionar dichas emociones, en este sentido, parece importante resaltar la afectividad que la maestra genera en el aula, en donde logra pensar en ese otro sujeto que se encuentra a su cargo.

Por consiguiente, es necesario pensar en la sensibilidad del adulto ante esas necesidades de los niños y niñas como algo fundamental para que se dé una proximidad y de allí surja un vínculo afectivo, en el que los niños y niñas referencien a la maestra como una imagen segura.

Dicho esto, es posible revisar, por ejemplo, un momento situado en el diario de campo que permite visibilizar la existencia de una situación puntual, en la que se muestra como las maestras inician esa consolidación como imágenes seguras, a través de acciones particulares que serán explicitadas a continuación:

Logré estimar que la preocupación de los niños se iba disipando con asuntos que les eran de interés y, volvía cuando veían a otros compañeros llorar. Observé el caso específico de Harold, quien lloraba diciendo “mami, mi mami”, él se notaba un poco tenso, pero parecía que comprendía la situación cuando la docente le decía que su mamá vendría por él y que aquí podría disfrutar de la compañía de sus pares y maestras. DDC-P2

En este ejemplo, los niños al ser nuevos se sienten desprotegidos y temerosos por no tener a su lado a sus padres y/o cuidadores, esto lo expresan a través del llanto y el llamado que

hacen a sus adultos significativos. Con esta breve narración, se pone de manifiesto que las docentes tratan de mediar de forma serena la situación, posibilitándole confort a través de afirmaciones como el regreso de su madre o expresando que el jardín es un espacio seguro que le hará feliz. Este, a pesar de ser un acercamiento sutil, logra tranquilizar al niño.

Si bien, este primer ejemplo demuestra que las maestras son sujetos que se acercan progresivamente hacia las infancias y claramente, desean establecer vínculos de confianza con las mismas, existen también situaciones otras en las que no les es posible atender estos vínculos, tal y como lo podemos evidenciar en el siguiente registro:

No: ‘¡Pofe, mi ugo, e mi ugo!’- ¡Profe, mi jugo, es mi jugo! - /Dice el niño de forma desesperada y casi llorando, mientras ve que este no se ha repartido aún/

M-D: ‘Ay... (nombre de niño) ... (nombre de niño) ya silencio’ /Dice desde lejos mientras se desocupa con la coordinadora. Una maestra en formación le pasa el jugo al niño, aunque no haya comido mucho. La mayoría de las veces se les brinda el jugo tras haber comido gran parte del almuerzo/ RDO3-P14 (Anexo D)

El fragmento anterior, da cuenta en reiteradas ocasiones que el niño dice “pofe, pofe mi jugo”, pero para este momento la maestra prioriza el diálogo con la coordinadora y finalmente quien lo atiende es la maestra en formación. Este tipo de actuación, la sustentan las maestras desde la cercanía donde proponen que los niños no tengan solo una profesora, si no que sean un conjunto del grupo de párvulos y por ende tienen la seguridad de que cualquier maestra ya sea titular o en formación puede atender las necesidades del niño y niña.

Ante esto, se debe reconocer que el niño llama a alguien específicamente, en búsqueda del vínculo, de ese diálogo cercano, pero como se ha mencionado en otros apartados las maestras expresan que las dinámicas administrativas en ocasiones imposibilitan atender a los niños, pues en esta necesidad de tener en cuenta todos los requerimientos se descuida ese intercambio seguro necesario para entablar las relaciones de afecto.

Esta acción ha sido visibilizada en otros registros de observación, pues se reconoce lo complejo que es para ellas atender diversas dinámicas de manera simultánea, por esto cuentan con las docentes en formación quienes apoyan en algunas ocasiones estas necesidades; a pesar de esto es importante pensar en quien responde a la atención de los niños cuando no se cuenta con ese acompañamiento. Lo anterior, nos convoca a buscar una alternativa en donde si bien se cuenta con el apoyo de las maestras en formación, es necesario fortalecer los vínculos entre la docente titular y el niño para establecer una base de afecto seguro. Ello nos permite remitirnos al PEI de la institución, el cual nos orienta a reconocer que

“(…) Desde bebés, son las personas cercanas, mamá, papá, maestras y demás, quienes crean lazos afectivos a través de gestos, cantos, arrullos con niñas y niños, logrando crear emociones, risa y hasta llanto. Cada persona que está alrededor influye directamente en su desarrollo, es desde allí que se inicia el proceso de interacción y socialización conociendo sus costumbres, espacios y poco a poco ir construyendo su identidad.” PEI (p.20)

A través de las caricias, el amor y las palabras, es posible generar lazos de afecto, sin embargo, cuando se reconoce que el lenguaje natural del niño es el juego, se hace uso de este para facilitar los momentos de rutina; ya que desde allí se pueden producir emociones tales

como; las risas o llantos, pues actúan como principal medio de socialización y se convierte en una herramienta potente para generar vínculos en el aula.

De esta manera podemos decir que lo anterior influye directamente en la manera que los niños se relacionan con los demás. Por tanto, parece importante reflexionar sobre como las docentes interpretan el trabajo con los niños y niñas pequeños, ya que ello, dará cuenta de sus percepciones y comprensiones sobre la infancia, lo que orienta su accionar pedagógico.

Como fue referenciado en el anexo A (situado en la página 109), es visible que para la maestra es necesario poner límites dentro de esas prácticas de rutinas y establecerlos siempre por medio del diálogo, porque como se mencionó anteriormente la maestra más allá de ser docente es un sujeto social, emocional y sensible que requiere de límites que faciliten su quehacer pedagógico.

Estos límites no solo son una herramienta para la maestra sino que también influyen en el acercamiento hacia la norma social desde la primera infancia, esto nos permite analizar, esta aproximación se va estableciendo gracias a que la maestra hace explícitos estos límites en las interacciones diarias, a pesar de que son transversalizados por las particularidades de cada docente, ya que desde estas comprensiones prioriza unas normas sobre otras, para el desarrollo en sociedad, en este caso, en el contexto de la fundación.

11. Conclusiones

A continuación, se presentarán aquellas conclusiones que consideramos más relevantes:

- Evidentemente es posible hablar de normas sociales desde el ámbito de la primera infancia, pues los niños como sujetos sociales son capaces de establecer interrelaciones

con los demás, las cuales les permite acercarse a las dinámicas propias que median los intercambios comunicativos. Dicho esto, se hizo necesario entonces, poner de manifiesto que las infancias se posicionan como sujetos relevantes para las reconstrucciones de significados alrededor de la norma social, ya que los “sujetos infantiles interpretan activamente la realidad social en la que se hallan insertos. Construyen elaboradas teorías sobre el origen y la función de las normas y en forma general sobre la cohesión y el funcionamiento del orden social.” (Urmeneta, 2009, p.5).

- Se reconoce el lenguaje por su capacidad para configurarse de tal manera que permite la transmisión de ideas entre las personas, pues desde allí, se convierte en una posibilidad para acercarse a la norma social; es por eso, que a pesar de que la instrucción parece ser aquello que dictamina una norma, no es la única forma que influye para la transmisión de la misma, es decir; el lenguaje determina mucho de la convivencia con otros, pues en él se validan acuerdos entre comunidades, sin tener siquiera que escribirlos. Como sujetos sociales, debemos considerar que no solos las palabras educan, sino las acciones y los gestos hacen parte inseparable (muchas veces imperceptible) de la formación; pues como lo enfatiza Kostelnik, M. et al (1993) “Rara vez el adulto se detiene a reflexionar sobre sus mensajes no verbales. Pero inconscientemente observa e interpreta los de otra persona, los cuales influyen en todas las interacciones sociales” (pág. 86). Es por ello, que, en el diario vivir, pero sobre todo en el ámbito docente, se considera fundamental reflexionar sobre como usamos el lenguaje tanto verbal como no verbal en el aula, de tal manera que pueda ser premeditado para generar acciones coherentes con la formación y

en este caso, en el acercamiento a la norma social se valide no solo la instrucción, sino otras formas de interacción.

- La práctica docente se debate entre el deber ser y las acciones concretas. Así pues, los aportes del análisis permitieron entrever que el trabajo docente, en este caso particular, oscila entre: 1) Las aspiraciones y deseos por trascender en la labor, acompañando de forma intencionada y constante a las infancias, siendo un sujeto de referencia y, 2) Las intensas demandas por parte de la institución educativa, las cuales acaparan la atención de las maestras, relegando a un segundo plano el acto de educar.
- Desde el quehacer de la maestra hay formas concretas que permiten el acercamiento con las infancias, por lo que, es indispensable prestar atención a las formas en las que se conciben las infancias, pues estas serán determinantes para la labor pedagógica, en el acompañamiento que se realiza, el lugar que se les otorga y los retos que se les presentan.
- Las dinámicas entre las infancias y las maestras de este contexto particular muestran como la participación de los niños es limitada, pues al registrar la cotidianidad del aula, su presencia no era perceptible dado que las maestras lideran y dominan lo que acontece allí. Esto resultó ser un punto clave pues al comprender el potencial de las infancias como sujetos sociales, los niños necesitan de estímulos y oportunidades para hacerse visibles y protagonizar su propio desarrollo permitiéndoles, por ejemplo, tomar pequeñas

decisiones. Esto último, de acuerdo con Kamii y López (1982) permite que los niños se aproximen, poco a poco, hacia la autonomía.

- Este ejercicio permitió en ese orden resignificar el papel del educador infantil en términos de su aporte a la construcción de un proyecto social, el cual se inicia en las primeras experiencias de formación de las infancias en donde el sujeto maestro es orientador, es referencia que manifiesta dinámicas desde lo humano, pues esto último también hace parte del educar.
- Este trabajo aporta al campo de la educación infantil, puesto que, se adscribe la intencionalidad por reconocer la práctica docente como un lugar en el que no solamente se disponen lógicas académicas o planificadas rigurosamente, sino que allí también se condensan formas de ser y estar que le brindan sentido a lo que se realiza, lo cual permite generar significaciones en las infancias sobre las maneras en la que conciben su lugar dentro del mundo social.

12. Referencias

Ascención, E. C. R., Sellenne, R. H., & GENERAL, T. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. In *Congreso nacional de investigación educativa. San Luis Potosi*.

Bejarano Novoa, D. C., Valderrama Castiblanco, N., & Marroquín Sandoval, D. I. (2020). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito.

- Berger, Peter L., Thomas Luckmann, and Silvia Zuleta. (1968) *La construcción social de la realidad*. Vol. 975. Buenos Aires: Amorrortu,
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-CONSTRUccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bermúdez, A., & Jaramillo, R. (2000). El análisis de dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral, dirigido a docentes del Distrito Capital.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1528/dildelegar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bicchieri, Cristina and Muldoon, Ryan, Social Norms, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2014 Edition).
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano [The ecology of human development]. *Madrid: Paidós*.
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Cerda, A (1995) Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana,
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. *Bogotá: Antropos*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Panamá: República de Panamá.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- García, M. R. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (33), 45-62.
- Giroux, H. A., Rivera Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 2020, vol. 9, núm. 3, p. 1-7.
- Jardín Infantil Amigos de Jesús y María (2021). Proyecto Pedagógico Juego y Aprendo Integralmente
- Kamii, C., & López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 3-32.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kostelnik, M. J. (1993). *El Desarrollo social de los niños*. Delmar Publisher Inc., 3 Columbia Circle, Box 15-015, Albany, NY 12212.
- Mendiola, R. (2008). Teoría del apego y psicoanálisis. *Clínica y salud*, 19(1), 131-134.
- Miguélez, M. M. (2005). El método etnográfico de investigación. *Etnografía miguelélez*, 16.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) Guía 20. El sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá, Colombia.

Noddings, N. (2015). Care ethics and “caring” organizations. *Care ethics and political theory*, 72-84.

Pascual, A. C. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(1), 111-135.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Secretaría de Educación del Distrito (2020) Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá, Colombia.

Sierra y Arizmendiarieta, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de profesores. *Aula abierta*.

Urmeneta Garrido, A. R. Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? /Us and others. How do boys and girls represent social norms?

Vázquez, V. (2009). La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. *Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València*.

Vélez, Ó. D. J. S. (2011). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Verdera, V. V. (1993). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197

Vygotski, L. S., Cole, M., & Lurii, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (nueva versión).

13. Anexos

Anexo A: Entrevista

https://docs.google.com/document/d/1ai6Swz2GPAU_0XqY_EOQa-n47LcCOWvR/edit?usp=share_link&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo B: Registro 1 Acción pedagógica de las maestras titulares

https://docs.google.com/document/d/1SfSW0ZtrzHUGAMUzdVsdgd5u585xV8Ad/edit?usp=share_link&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo C: Registro 2 Momento de las onces

https://docs.google.com/document/d/1kDM_laAoATKt-TBZbitMm-QkZPC6mYFo/edit?usp=share_link&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo D: Registro 3 Hora del almuerzo

https://docs.google.com/document/d/144bkoDEHOX-6NUIoH43HClQheq_SK_uw/edit?usp=share_link&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo E: Registro 4 Momento de sueño

https://docs.google.com/document/d/1c3TcvCDUdKr-afiRoJIa-YVNfzxsSRk4/edit?usp=share_link&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo F: Registro 5 Fin de la jornada- Salida de los niños y niñas

<https://docs.google.com/document/d/1poEj32r5LzxEEdLY3IEewOhiCn7RxKg8/edit?usp=sharing&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true>

Anexo G: Registro 6 Inicio de la jornada- Llegada de los niños y niñas

<https://docs.google.com/document/d/1sHRx7tUWd4sKRveALwEnJ6aVdR6riuM2/edit?usp=sharing&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true>

Anexo H: Diario de campo

https://docs.google.com/document/d/1nBumem_m-ZMnA5_MIdRzN4Y23CvWaw0b/edit?usp=sharing&oid=103039228099660682216&rtpof=true&sd=true

Anexo I: Matriz, orden de la información

https://docs.google.com/document/d/1d0-UYyQ7WKfkqobFTXjRuixdoX2bwYZy/edit?usp=sharing&oid=103039228099660682216&rt_pof=true&sd=true