

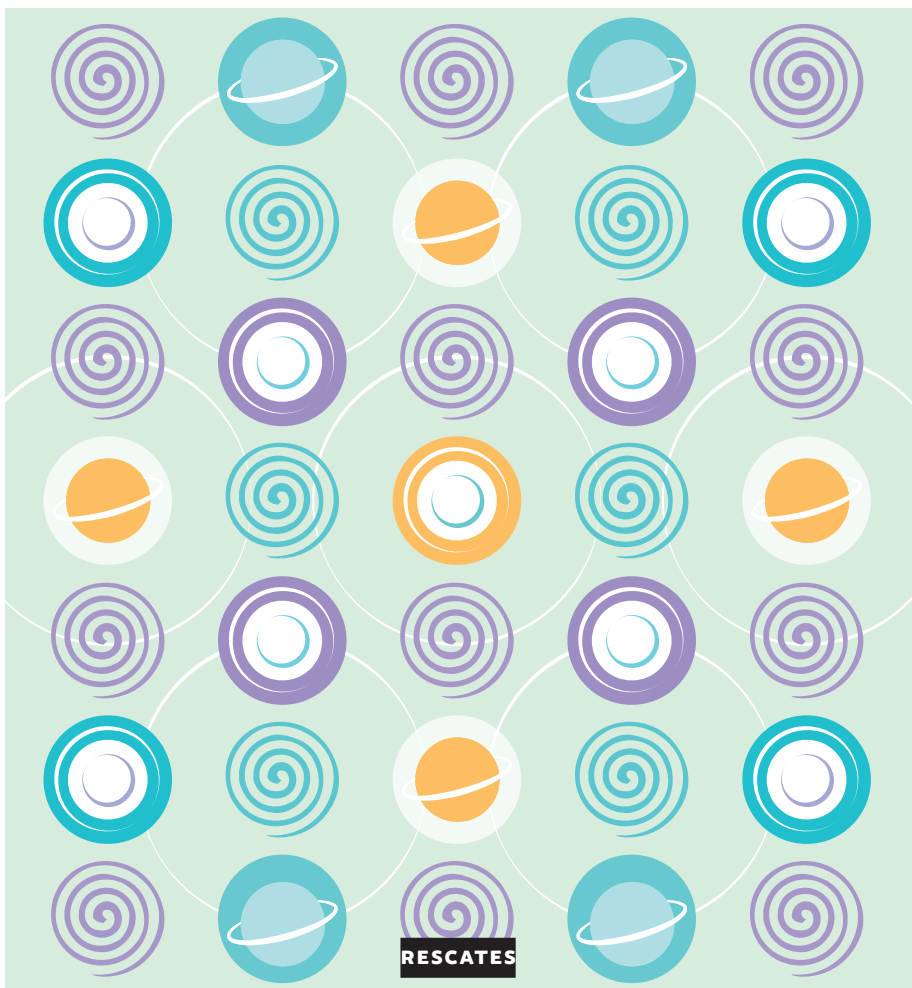
MAESTRAS, PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de Maestros

Graciela Fandiño Cubillos



Maestras, prácticas e investigación en educación infantil

Fandiño Cubillos, Graciela
Maestras, prácticas e investigación en educación infantil /
Graciela Fandiño Cubillos. – 2a edición. – Bogotá: Universidad
Pedagógica Nacional, 2024.
302 páginas.

Incluye: Bibliografía
Incluye: Índice temático y onomástico.
ISBN: 978-628-7651-81-4 Impreso
ISBN: 978-628-7651-83-8 ePub
ISBN: 978-628-7651-82-1 PDF

1. Educación Infantil – Investigaciones. 2. Educación Infantil -
Currículo. 3. Educación como Profesión. 4. Educación Preescolar -
Universidad Pedagógica Nacional – Historia. 5. Educación de Niños.
6. Pedagogía – Investigaciones. 7. Formación Profesión de Maestros.
I. Tít.

371.21 21.ed.

Maestras, prácticas e investigación en educación infantil

Graciela Fandiño Cubillos
✉ Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-81-4
ISBN ePub: 978-628-7651-83-8
ISBN PDF: 978-628-7651-82-1

Primera edición, 2016
Segunda edición, 2024

Helbert Augusto Choachí González
Rector
Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico
Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria
Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera
Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Carrera 16A n° 79-08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57-601) 594 1894 ext. 190
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Tomás Collazos Garay
Edición

Fernando Carretero Padilla
Corrección de estilo

Luisa Juliana Avella V.
Diagramación

Fredy Johan Espitia Ballesteros
Diseño de portada

Estudio 45-8
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley
44 de 1993 y el decreto reglamentario 460
de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida,
copiada y exhibida por terceros si se muestra
en los créditos. No se puede obtener ningún
beneficio comercial. No se pueden realizar
obras derivadas.

Maestras, prácticas e investigación en educación infantil

Graciela Fandiño Cubillos

—Segunda edición revisada—



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Contenido

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. PERSPECTIVA TEÓRICA DE LOS TRABAJOS	21
SUPUESTOS BÁSICOS DEL PARADIGMA	23
CONCEPCIONES Y CREENCIAS	27
Concepciones	28
Creencias	31
EL SABER DOCENTE	34
PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN INICIAL	
CAPÍTULO II. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	43
INTRODUCCIÓN	43
OBJETO DEL ESTUDIO	44
LAS ARTES EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	45
LOS TALLERES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y EL PROGRAMA DE PREESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	48
CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS	50
METODOLOGÍA GENERAL	52
LAS EGRESADAS, LOS JARDINES Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS	53
ANÁLISIS Y RESULTADOS	60
¿Para qué se enseña artes plásticas a los niños?	61
¿Qué y cómo se enseña arte a los niños de preescolar?	69
Papel de la maestra en las actividades de artes plásticas	73
El papel de las instituciones de preescolar	75
Los procesos de desarrollo profesional	76
ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIONES	81

CAPÍTULO III. QUÉ SABE UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL SOBRE LOS NIÑOS. ANÁLISIS DE CASO 83

INTRODUCCIÓN	83
EL SABER SOBRE LOS NIÑOS	85
La maestra	87
Cómo es cada niño o niña	87
APRECIACIONES GENERALES SOBRE LOS NIÑOS	99
LOS NIÑOS DE 2, 3 Y 4 AÑOS	102
DISCUSIÓN	106

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA 109

INTRODUCCIÓN	109
MAPEO DE INVESTIGACIONES DE PRIMERA INFANCIA (2006)	111
Infancia y derechos	112
¿Es la educación inicial un derecho?	115
Concepciones acerca del sentido de la educación inicial	116
¿El conocimiento pedagógico es una “implicación”?	122
LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	123
Investigaciones sobre el programa	125
Investigaciones sobre las estudiantes	127
Investigaciones sobre la educación infantil	128
Investigaciones históricas y estados del arte en temas relacionados con la educación infantil	130
Otras investigaciones	130
A MODO DE CIERRE	132

SEGUNDA PARTE. GRADO DE TRANSICIÓN

CAPÍTULO V. CREENCIAS SOBRE LA ARTICULACIÓN ENTRE PREESCOLAR Y PRIMARIA 137

PROBLEMA	137
METODOLOGÍA	147
Las instituciones	148

CONCLUSIONES	167
CAPÍTULO VI. EL PREMIO COMPARTIR EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN 2009 Y 2010	175
INTRODUCCIÓN	175
AVANCES QUE DEJA VER EL PREMIO COMPARTIR	176
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	177
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PREMIO	181
Algunas características de las propuestas de 2009 y 2010	181
SELECCIÓN DE LOS FINALISTAS	200
PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN EN LAS EXPERIENCIAS DEL PREMIO COMPARTIR DURANTE 2009 Y 2010	201
TERCERA PARTE. FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL	
CAPÍTULO VII. LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS “FUERTES” COMO UNA FORMA DE REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN	207
INTRODUCCIÓN	207
A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE MAESTRO REFLEXIVO	208
LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS “FUERTES”: PROPUESTAS DIDÁCTICAS	212
LA ENSEÑANZA DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE LA REFLEXIÓN	215
Indagación de los saberes previos sobre el trabajo por proyectos	216
Acercamiento a la propuesta en forma global, es decir, a su historia, sus orígenes, sus para qué, sus porqués, hasta sus planteamientos actuales	217
Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones iniciales de implementación como sobre el proceso	220
Lectura y análisis de experiencias	222
Escritura de la planificación y del proceso de implementación	223

Exposición del proyecto	226
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	227
CAPÍTULO VIII. ACOMPAÑAR A INNOVAR	229
INTRODUCCIÓN	229
OBJETIVO	230
DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	230
SUPUESTOS DE LA ASESORÍA	231
Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercanas a los estudiantes	235
Acercamiento a las propuestas de trabajo por proyectos	239
Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo	242
Escritura del proyecto y socialización a otros maestros y padres	246
ALGUNOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	248
CAPÍTULO IX. PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN LAS MAESTRAS PRINCIPIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA	253
INTRODUCCIÓN	253
BREVE HISTORIA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UPN	253
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS PRINCIPIANTES	257
FORTALEZAS EN LA FORMACIÓN	257
DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN	263
LAS PERCEPCIONES EN EL TERCER AÑO	271
REFLEXIONES FINALES	276
BIBLIOGRAFÍA	279
ÍNDICE TEMÁTICO	291
ÍNDICE ONOMÁSTICO	295
AUTORA	301

Prólogo

Cuando Graciela, mi compañera de vida durante treinta y cinco años, me pidió que escribiera el prólogo de su libro, enseguida respondí que no, que de ninguna manera. “Pídele a alguno de tus amigos o amigas”, le dije. Pero ella insistió, y aquí estoy. Pensándolo más despacio, creo que ciertamente puedo decir algunas cosas.

Diré que, con respecto a lo pedagógico, existen por lo menos dos aspectos en los que, “sin querer queriendo”, hemos convergido. Ambos tienen que ver con nuestra mirada política sobre la educación.

El primero, que apareció en ella –como dicen los cuentos de hadas– hace muchos, muchos años, es la valoración de nuestros interlocutores, que para el caso de Graciela se convierten básicamente en los maestros, dado que luego de ser maestra de primaria, en la época en la que nos conocimos, su trabajo actual consiste en ser maestra de maestros.

Varios de sus debates en la academia han sido precisamente sobre este tópico. Por algo la corriente del *pensamiento del profesor* –tal como lo podrán constatar en este libro– es uno de sus referentes constantes. Enmarcado en lo anterior se encuentra su debate con ciertos psicólogos reduccionistas, para muchos de los cuales la pedagogía es una simple puesta en práctica de los postulados de la psicología del desarrollo infantil, por lo cual la pedagogía infantil

ni existe ni es necesaria y, por ello, los maestros, lejos de ser unos creadores constantes de los “para qué”, los “qué” y los “cómo”, deben limitarse a aplicar las recetas derivadas de las escalas de desarrollo.

Su constancia política sobre el rol del maestro también la ha conducido al debate con aquellos sociólogos y demás profesionales que ven a los maestros como malvados ogros culpables de todos los defectos de la escuela, al margen de los condicionamientos estructurales de los modelos de sociedad prevalecientes.

En cuanto al segundo gran común denominador que tenemos Graciela y yo, debo decir que no afloró en ella tempranamente, quizá por el peso y la inercia de la academia. Como yo trabajo en *educación popular*, la práctica siempre ha ocupado un lugar privilegiado. En esa línea, comencé a insistirle en que escribiera sobre lo que hacía –obviamente, enriquecido con lo que dicen los libros, pero valorando en primera instancia su experiencia y sus reflexiones–.

Desde luego, por la misma dinámica de su pensamiento, Graciela “me cogió la caña” más rápido de lo que pensaba. Ella misma acuñó una frase que resume esa más reciente faceta suya: “Yo no escribo sobre todo, sino que escribo sobre todo lo que hago”. Quizá por eso no es gratuito que varios de los artículos que contiene este libro hablen precisamente de sus prácticas.

Ciertamente, este breve prólogo –que evidencia un par de constantes comunes entre nosotros dos– no agota ni los contenidos ni los debates de este libro, que es lo que los artistas plásticos llaman una retrospectiva que, aunque incompleta todavía, abarca gran parte de lo que han sido las inquietudes de Graciela, alrededor del gran eje de la educación infantil a lo largo de los últimos veinte años. En los textos, que incuestionablemente aportan significativamente a la investigación sobre esta etapa educativa, se puede leer cómo este complejo tema ha sido explorado desde diversos ángulos, así como las lecciones que han resultado de esa exploración.

No es posible concluir sin comentar nuestro “debate” actual con Graciela. Le he insistido, desde hace ya un par de años, en que es hora de que abra una página web, como un medio importante para

ventilar sus ideas y crear un espacio de discusión con sus pares sobre los temas que ha defendido a lo largo de su trayectoria profesional. Ojalá pronto tenga en cuenta esta recomendación.

Germán Mariño S.

Introducción

El presente texto es el producto del año sabático concedido por la Universidad Pedagógica Nacional durante el segundo semestre del año 2012 y el primero de 2013. Como se había planteado, el documento parte y reelabora algunas de las producciones de los últimos años que no han sido publicadas y en ese sentido no han tenido la divulgación que se esperaba. Así mismo, presenta algunas nuevas que se desarrollaron especialmente para este. El libro incluye investigaciones, ponencias llevadas a congresos nacionales e internacionales y reflexiones decantadas sobre trabajos realizados. Todo ello en el campo de la educación infantil, que es en el que me desempeño desde hace 20 años, cuando ingresé como profesora de planta al entonces programa de Educación Preescolar y a partir del año 2000 de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional.

Si bien el inicio de mi experiencia como profesional de la educación se remonta a 1979 cuando empecé como maestra de primero y tercero de primaria, paralelamente a la culminación de mis estudios de Licenciatura en Educación Primaria en ese mismo año, a la Educación Infantil no llegué sino hasta mi ingreso a la planta de profesores la Universidad Pedagógica, en el año 1993, luego de haber ganado el Concurso de Teorías Pedagógicas y haber sido asignada al programa de Educación Preescolar.

Fue extraño encontrarme, de pronto, en este programa, pues la elección de estudiar Licenciatura en Primaria fue consciente, es decir que la de preescolar fue desechada. Incluso en 1987, cuando me vinculé como contratista a la Universidad, luego de varios años de trabajar como maestra y formadora de maestras de educación primaria, lo hice a un proyecto de asesoría para la reestructuración de la Normal María Montessori, y posteriormente participé en varios diseños de licenciaturas en educación primaria para la Universidad.

Pero a la hora de ingresar al programa de Preescolar, pese a mi extrañeza, la circunstancia de mi vida fue muy favorable, mi único hijo tenía algo más de dos años y la educación infantil era una de mis mayores preocupaciones, lo que hizo que desde mi ingreso lo asumiera con todo el interés y la responsabilidad, eso sí, a partir de mi mirada sobre la pedagogía que en la educación primaria es considerada el centro, y a ella confluyen la diversidad de saberes que el hecho educativo convoca.

Ubicarme en el campo de la investigación pedagógica tampoco fue cosa fácil. Si bien soy producto del auge de la investigación educativa, tanto, que desde mi formación de pregrado recibí sendos cursos de investigación, posteriormente mi maestría fue en investigación y análisis curricular, e incluso, luego, hice una Especialización en Investigación Educativa, podría decir que hasta el año de 1998 en que inicié mi doctorado, mi ejercicio investigativo no había empezado. Las opciones en esta área no eran llamativas, si bien la Universidad a mediados de los años 1990 presionaba para que todos los profesores realizáramos investigación, yo no terminaba de encontrar mi lugar.

Dos eran las temáticas en que desarrollaba mayoritariamente mi ejercicio de docencia. Las teorías pedagógicas, o sea el acompañamiento a las estudiantes al estudio de los pedagogos, que si bien había sido una de mis fortalezas en la educación primaria, tenía sus propias especificidades en la educación infantil. Autores como Froebel y Montessori, específicos de la educación en los primeros años, complementaron otros trabajados ampliamente

por mí, como Decroly y, fundamentalmente, Freinet, a los que se puede considerar compartidos por ambos niveles educativos. Relacionado con lo anterior, estaba mi trabajo sobre “Proyectos de conocimiento integrado”, seminario electivo que desarrollé desde mi ingreso al programa pues lo había venido construyendo desde mi formación y mi práctica pedagógica freinetiana.

En ese contexto, la investigación *sobre* la educación, que era el paradigma imperante, estaba descartada por mi misma formación. Probar entonces la eficacia del *trabajo por proyectos* parecía la investigación más adecuada, la recomendada por algunas colegas. Sin embargo, a pesar de mis conocimientos sobre investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, este enfoque teórico y metodológico no llenaba ninguna expectativa. Recuerdo que pensaba todo lo contrario a yo estar interesada en que los maestros experimentaran una sola manera de hacer proyectos, quería que lo hicieran con diez maneras diferentes de hacerlos. Esto, de cierta manera, es lo que siempre he intentado en mi curso de proyectos y lo que dio origen a mi tesis doctoral, sobre la cual la Universidad publicó un libro (Fandiño y Castaño, 2007).

Fue entonces cuando ingresé al doctorado, en 1998, que encontré el paradigma del pensamiento del profesor y realicé durante ese primer año un estudio sobre el uso de los juguetes en los jardines infantiles en esta perspectiva (Fandiño, 2001). Ello me abrió un campo en el que he desarrollado todo mi trabajo investigativo y que me ha posibilitado la profundización y ampliación de muchas de mis reflexiones sobre la educación de los niños menores de seis años, que son mayoritariamente lo que se presentó aquí.

No sobra decir que algunos de los trabajos que planeé incluir en este texto no están y aparecen otros, ya que las planeaciones difícilmente se pueden llevar a la práctica por razones diversas. Algunos de mis trabajos que habían sido realizados en el doctorado perdieron vigencia, no tanto por el problema tratado sino por lo datos recolectados y actualizarlos hubiera implicado hacer nuevas tomas de información, cuestión que no era viable en ese momento. Otros porque definitivamente no alcanzan a estar decantados

para presentarse. Me quiero referir explícitamente a mi trabajo de los últimos cinco años como asesora pedagógica de los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en la Subdirección para la Infancia, a través de diversos convenios y contratos entre esta institución y la UPN. Trabajo al que llegué, seguramente, por mi participación en innumerables debates públicos sobre el problema de la educación y la pedagogía de la primera infancia en el país.

Durante mi estadía en la Secretaría, coordiné la elaboración y, desde luego, escribí algunos apartados del *Lineamiento Pedagógico y Curricular de la Educación Inicial* en el Distrito. Además, asesoré el acompañamiento a su proceso de implementación en los jardines de la Secretaría y la construcción de sus proyectos pedagógicos bajo el marco del lineamiento, así como su socialización en los jardines privados. Ahora bien, como producto de este trabajo hay un escrito aquí, es un estudio de caso que evidencia las características del saber de las maestras sobre los niños. Sin embargo, al intentar realizar una reflexión más profunda sobre mi amplio trabajo en la Secretaría, que era una de mis intenciones originales, tal vez la cercanía del mismo, así como las tensiones políticas, hizo que este quedara en esbozos. Espero tener otra próxima oportunidad para retomarlo. De todos modos, el trabajo con la Secretaría, como se podrá observar en los escritos, sin dudas, permea la actualización de la gran mayoría de escritos.

El documento que se presenta está organizado en tres partes que reflejan tanto mis producciones investigativas como mis intereses en educación infantil. Se optó por realizar un capítulo introductorio, dedicado al paradigma del pensamiento del profesor que explicita tanto los supuestos teóricos de las investigaciones realizadas como de las reflexiones que se realizan en varios de ellos, lo anterior con la idea de que el marco teórico no terminará repitiéndose en los diferentes capítulos, quedan en ellos solamente lo que se considera pertinente para su comprensión de manera autónoma.

En la primera parte se presentan tres trabajos realizados en la educación inicial, es decir, en el trabajo educativo con niños menores de seis años. El primero de ellos, el más antiguo, pero a pesar de ello vigente, plantea una parte de los resultados de la investigación sobre el trabajo con las artes plásticas en la educación preescolar. Se respetó la denominación de educación preescolar porque el estudio se hizo con maestras egresadas de este programa. El segundo es un estudio de caso más reciente, realizado en 2010, sobre los saberes que tiene una maestra de un jardín infantil de la SDIS, sobre los niños. Este se realizó durante mi permanencia en esa entidad con el fin de evidenciar que las maestras sí conocen a los niños, lo que contraargumenta una idea bastante generalizada de que uno de los problemas de la educación inicial es que las maestras no tienen una preparación adecuada que les permita el conocimiento de cada niño y, por tanto, realizar un trabajo pedagógico acorde con sus intereses y características. El tercer artículo se trabajó durante el año sabático, a propósito de la participación en un panel al que me invitó la UPN en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, sobre investigación y conocimiento pedagógico. Con él busco aportar al debate sobre la relación entre la psicología y la pedagogía en la investigación de la educación de la primera infancia.

La segunda parte está centrada en el grado de transición. Allí se presentan dos capítulos: uno consiste en una investigación sobre las creencias de cuatro maestras de transición y cuatro de primero, sobre la articulación entre los grados de transición y primero en cuatro instituciones, dos que trabajan con sectores populares, una con sectores medios y una con sectores medio altos y altos, realizado hace algunos años, pero que igualmente considero no ha perdido vigencia, pues sobre esta problemática poco se ha avanzado pero se retoma cada vez más. El otro capítulo de esta segunda parte es un análisis sobre los trabajos que se presentan en el Premio Compartir en el área de preescolar, durante 2009 y

2010, en el que tuve la oportunidad de participar como jurado. Se ubica aquí, y no en el primer capítulo, porque la gran mayoría de estos trabajos se realizan precisamente en el grado de transición, lo que nos sirve para ampliar el análisis sobre los aspectos pedagógicos en este grado.

En la última parte, la reflexión pasa a la formación de maestros. En el primer capítulo de este segmento se plantea una reflexión sobre la forma como trabajo en mis cursos las estrategias pedagógicas y concretamente el trabajo por proyectos; el escrito recoge muchas de mis reflexiones sobre la didáctica y la formación del conocimiento práctico. El otro capítulo consiste en una reflexión sobre el acompañamiento que realicé a las maestras de primaria de una escuela distrital para la implementación de la estrategia de *proyectos de aula*. Este proyecto había ganado una convocatoria del Instituto de Investigación e Innovación Educativa del Distrito y el Instituto pedía el acompañamiento de un especialista en el tema. Este escrito se presenta pues, aunque esta experiencia fue realizada en 2001 en primaria, fue la base para plantear la asesoría directa a jardines de la SDIS, por parte de profesoras del programa de Educación Infantil de la UPN, durante 2011 y 2012, dentro de los contratos a los que ya se hizo referencia. Como ya lo había mencionado, sobre este acompañamiento a la SDIS, quedo en deuda de realizar un escrito. Por último, está un artículo que partiendo de una ponencia que fui invitada a realizar en Santiago de Chile en 2012, sobre la formación de maestros en la UPN, ahonda en las percepciones que tiene un grupo de egresadas sobre su formación en la Universidad. Este es uno de los resultados la investigación sobre las maestras principiantes del programa, del cual existen algunas publicaciones (Fandiño y Castaño, 2009, 2012, 2014), pero que este concretamente trabaja una categoría que emergió en dicha investigación, que denominamos *problemas formativos* y sobre lo cual aún no se ha escrito.

No quiero dejar de agradecer a la UPN por esta oportunidad. La escritura no es una tarea fácil; por el contrario, requiere de tiempo.

Desafortunadamente, como lo muestran algunas investigaciones sobre producción de conocimiento en profesores universitarios, las docentes mujeres escribimos menos. Pertenecemos a una generación de mujeres cuyas madres realizaron su trabajo sin salir del hogar y, en ese sentido, tenemos pocos referentes para movernos en el mundo de lo público, aunque fueron ellas las que nos dieron la fuerza para hacerlo.

Desde este lugar, agradezco también a las maestras de educación inicial con las que compartí la elaboración de la mayoría de estos trabajos, ellas también, casi en su totalidad mujeres, entre las que se encuentran algunas que comparten en algo las condiciones ya anotadas para mí, pero que por su mismo trabajo tienen menores tiempos y oportunidades para compartir sus reflexiones y experiencias, seguramente tan valiosas o más que estas. Espero entonces que estos escritos contribuyan al debate y al mejoramiento de nuestra educación inicial, siempre en la perspectiva de aportar en la formación de mejores personas para que contribuyan a construir una sociedad mejor y más justa.

Capítulo I.

Perspectiva teórica de los trabajos

La gran mayoría de los trabajos que aquí se presentan se ubican dentro del paradigma de investigación del *pensamiento del profesor*, perspectiva investigativa que tiene sus orígenes en la década de 1970. Sobre ella Calderhead plantea lo siguiente (1987):

El término “pensamiento de los profesores” ha tendido con justicia a utilizarse por los investigadores de forma libre para referirse a procesos como percepción, reflexión, solución de problemas, manipulación de ideas, etc. Sin embargo, el término ha venido a integrar un cuerpo de investigación que, aun partiendo de una variedad de distintos antecedentes y focalizándose en cuestiones educativas diversas, tiene una preocupación común que es las formas en que el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, así como las circunstancias que afectan su adquisición y uso. (pp. 4-5)

Los diferentes autores que en la década del ochenta del siglo xx compilan la producción investigativa del paradigma Clark y Peterson (1990), y Pérez y Gimeno (1988) reconocen a Philip Jackson (1968) como su precursor, ya que su obra *La vida en las aulas* sienta las bases conceptuales que dan pie a las posteriores investigaciones sobre la racionalidad docente.

Esta obra, una de las primeras etnografías escolares, buscó describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta del docente, así como la complejidad de la vida en las aulas (Fandiño, 2007). Una mirada, en profundidad, a 50 docentes considerados

por sus directores, compañeros y alumnos como *buenos docentes*, muestra características de su actuación y ser docente como las siguientes: la necesidad de los maestros de actuar en el aula de forma inmediata, sin tiempo para una reflexión racional; la naturalidad, es decir, necesidad de presentarse ante los alumnos, como: la autonomía, es decir la toma de decisiones de acuerdo con sus propios criterios, y la individualidad en el sentido del interés del profesor por el bienestar de cada uno de sus estudiantes, aunque su trabajo se dirija hacia un grupo (Jackson, 1968).

Además, su gran aporte estuvo en la diferenciación de dos fases en la actividad docente: la preactiva y la interactiva, dando con ello paso a un número significativo de investigaciones que buscaron profundizar en ellas:

Parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y lo que realiza cuando el aula está llena de alumnos [...] En el aula como en otras partes, los planes mejor trazados sufren su destino habitual [...] Lo que el profesor hace ante sus alumnos podría denominarse “enseñanza interactiva” y lo que realiza en otras ocasiones, con el aula vacía, por así decirlo, podría llamarse “enseñanza preactiva”. Estos términos nos ayudan a tener en cuenta una diferencia cualitativa que a menudo se desdeña en los debates educativos. (p. 184)

Así mismo, el autor inicia la crítica hacia los modelos de la racionalidad tecnológica que venían imperando desde la década del sesenta del siglo xx en la educación norteamericana y que tuvieron una gran influencia en las reformas educativas de los países latinoamericanos, incluso en los países europeos. Al respecto afirma:

[...] la debilidad fundamental del punto de vista de la ingeniería como forma de examinar el proceso docente es que parte de una imagen hipersimplificada de lo que sucede en las aulas. [...] la tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del currículo y desplazarse rápidamente hacia ellos. (pp. 195-196)

Pero en 1974, dentro de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, precedida por Lee S. Schulman, una de las comisiones trabajó el tema. Clark y Peterson (1990, p. 445) resumen lo planteado así:

Resulta evidente que en gran medida lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda la innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. [...] si la enseñanza ha de ser impartida, y según todos los indicios lo seguirá siendo, por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelven decisivas. (p. 445)

Los investigadores se plantean, como objetivo, describir la vida mental de los profesores y parten de concebir al profesor como un clínico que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes (Marcelo, 1987). La imagen del docente que se maneja es la de un profesional liberal al estilo de los abogados y los médicos, y no como técnicos que desarrollan su tarea a partir de las prescripciones de otros especialistas. Esta manera de concebir al docente como un profesional va incidir tanto en las preguntas que se formulan como en los métodos de investigación que se utilicen (Fandiño, 2007).

Supuestos básicos del paradigma

Las investigaciones sobre el proceso de enseñanza, hasta antes de las décadas del setenta y ochenta del siglo xx, estuvieron dominadas por los enfoques presagio-producto y proceso-producto. El primer enfoque consideraba, en términos generales, que la personalidad del profesor era la variable que producía los resultados esperados. Buen juicio, autocontrol, consideración, entusiasmo, magnetismo y adaptabilidad son las características del buen profesor que referencia Pérez (1987) como conclusiones en este tipo de estudios, en donde el énfasis está en lo que el profesor *es* y no en lo que *hace* en el aula.

Una línea posterior es el denominado proceso-producto, donde se afinan las observaciones del comportamiento del profesor en el aula y se produce variedad de escalas de observación con categorías excluyentes que buscan abarcar todos los comportamientos observables del profesor. En estas investigaciones se correlacionan la variable proceso o sea los comportamientos con la variable producto, los resultados de los alumnos. Esta perspectiva pone el foco ya no en la personalidad, sino en las actuaciones observables del profesor.

Sin desconocer que las anteriores investigaciones continúan desarrollándose, el paradigma del pensamiento del profesor se inscribe de los enfoques mediacionales, en donde los comportamientos o actuaciones del profesor no son los que interesa, sino sus complejos procesos del pensamiento; en últimas, son sus intencionalidades las que van incidir sobre sus actuaciones. El énfasis está en la enseñanza más que en el aprendizaje.

Estas investigaciones van a asumir metodologías cualitativas que conciben a los profesores como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta; y al contexto social como una variable que influye en el proceso de enseñanza. Sin embargo, Clark y Yinger (1979), en las investigaciones cualitativas, distinguen entre investigación etnográfica e investigación sobre procesamiento de la información, a las que se hará referencia más adelante.

La preocupación fundamental de la investigación sobre pensamientos del profesor es establecer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional. Se asumen como premisas básicas, siguiendo a Marcelo (1987), las siguientes:

En la primera, el *profesor es un sujeto reflexivo racional* que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Esta racionalidad, debido tanto a la necesaria inmediatez que tiene el docente para dar respuesta ante determinadas situaciones de la enseñanza, como

a la limitada capacidad humana para procesar información, hace que el profesor simplifique la realidad.

La segunda premisa plantea que *los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta*, lo que va a incrementar la valoración del nuevo paradigma (Weiss, 1977, citado por Clark y Yinger, 1979): “De la asunción de que lo que sucede en las aulas es un producto racional de la toma de decisiones y de la planificación del profesor, surge un nuevo respeto por la sabiduría del práctico” (p. 42).

Pero esta premisa plantea un nuevo problema que se convierte, a su vez, en una nueva necesidad, la de tender un puente entre estas dos realidades: pensamiento y conducta, que hasta entonces se ignoraban debido, en parte, a la mirada reduccionista del mundo de las acciones humanas, como a las limitadas herramientas y metodologías para construir el puente.

Según esto, la comprensión de la práctica necesita superar una serie de dicotomías como las existentes entre conocimiento y acción, entre pensar y hacer. Scribner (1985) considera que son los desarrollos de la *teoría de la actividad* producidos por el psicólogo soviético, Leontiev, los que van a permitir plantear que no es el análisis del cerebro, ni del comportamiento como entes separados, sino que son las actividades humanas las que representan una síntesis entre pensamiento y comportamiento.

De igual manera, en estos estudios se tiene en cuenta que los procesos de pensamiento no se producen en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y en otro ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas).

En este sentido, la investigación sobre el pensamiento del profesor no busca emitir leyes. Las generalizaciones son guías para la comprensión de situaciones particulares en contextos específicos y no funcionan como predictores de lo que acontecerá en el futuro. Así, la investigación sobre el pensamiento del profesor asume principios de la metodología fenomenológica, en cuanto indaga por situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, aunque

el concepto de individual no ha de entenderse como sujeto único, sino como la unidad individual de estudio, un profesor, una clase, un colegio. De ahí que en estas estrategias de investigación se van a tener en cuenta los discursos de los profesores, los significados que estos tienen para los mismos, las maneras como estos se estructuran, lo que lleva a dejar de considerar como necesarios los análisis estadísticos inferenciales pues ya no se trabaja con grupos experimentales y de control.

Ya dentro de la investigación del pensamiento del profesor, Clark y Peterson (1990) recogen los tres grandes problemas de investigación: a) planificación: pensamientos preactivos y posactivos; b) pensamientos interactivos y decisiones, y c) teorías y creencias del profesor.

Las investigaciones aquí presentadas se ubican en el tercer problema, que es el que ha predominado en los últimos veinte años en este paradigma.

Dentro de dicho paradigma encontramos la traslación de una investigación que, en sus inicios, “estrechaba en exceso el campo de investigación, ya que lo observaban, y, consecuentemente, lo estudiaban a través de unos tamices demasiado cognitivos” (Argoz, 1997), hacia otro planteamiento más holístico, más integrador entre pensamiento y acción. De esta manera, Pérez y Gimeno (1988) hablan de enfoques cognitivos y de enfoques alternativos.

Al entrar al *enfoque cognitivo* se desprenden, a su vez, otros dos: *el modelo de toma de decisiones*, en el cual el profesor está constantemente tomando decisiones, valorando situaciones, guiando acciones y observando los efectos de las acciones en sus alumnos. Aquí interesa saber, dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer. Por su parte, *el modelo de procesamiento de la información* lo concibe como un profesional que se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, que lo aborda simplificándolo, es decir, atendiendo un número reducido de aspectos, ignorando otros. Aquí se pretende conocer cómo el docente define la enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Estos dos enfoques se han ido complementando (Fandiño, 2007).

Por otra parte están los *modelos alternativos* que hacen referencia a los enfoques cualitativos. La opción metodológica de estas investigaciones está orientada hacia un abordaje de tipo naturalista/cualitativo, dado que desde allí se busca “comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad” (Torres, 1995, p. 3). Desde esta óptica se pueden estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar puntos diferentes de acuerdo con los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación y, además, abordar temáticas donde la dimensión subjetiva y simbólica son decisivas (Fandiño, 2007).

Mis trabajos y proyectos de investigación se enmarcan en estos modelos alternativos, pues buscan que emerja el pensamiento y las comprensiones que tienen las maestras sobre sus propias prácticas.

Desde este enfoque cualitativo, localizamos nuestra mirada más en el marco de la investigación etnográfica en educación, que tiene como objetivo general el señalado por Goez y Lecompte (1988, p. 41), “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”, los cuales intentan corresponder a los procesos educativos tal como ocurren en el escenario educativo y, además, son examinados dentro del fenómeno en su totalidad.

Concepciones y creencias

Aunque persiste la dispersión conceptual que aún muestran autores como Jiménez y Feliciano (2006), el tercer problema de investigación en el paradigma del pensamiento del profesor y el que ha tenido mayor profusión de investigaciones en las últimas décadas, es el de concepciones y creencias, como se muestra al realizar un rastreo de los conceptos utilizados en 192 investigaciones sobre el pensamiento del profesor, donde *concepciones* y *creencias* tienen prelación y ello se presentará en este compendio.

Concepciones

En la investigación sobre las artes plásticas en las maestras de pre-escolar se usó el concepto de *concepciones*, el cual se rastreó de la siguiente manera para asumirlo en esta investigación (Fandiño, 2000).

El tópico *concepciones* es uno de los términos más usados en el paradigma del pensamiento del profesor y, en muchos casos, se utiliza indistintamente con otros como *creencias*, *representaciones sociales*, *ideas*, etc. Buendía *et al.* (1999), al trabajar el término *concepciones* ligado a la evaluación, afirman que es un constructo que los investigadores han creado para referirse al conocimiento personal y a la vez social que los seres humanos poseen de cara a los procesos de influencia educativa.

Sin embargo, es importante diferenciarlo de otros términos; en cuanto al concepto de *representación social*, se afirma que es un término más genérico respecto a los contenidos, en este caso no referidos a los contenidos educativos. Este se encuentra dentro de la psicología social. Joldet (1986, citado por Buendía *et al.*, 1999), uno de los investigadores que utiliza este constructo, afirma: “[...] se presentan bajo formas más o menos variadas y complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede e incluso dar sentido a lo inesperado” (p. 133). Así mismo son definidas como “modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social” (p. 131).

Así mismo, Buendía *et al.* (1999) afirman, además, que al revisar las definiciones de *representación social* se encuentran los siguientes elementos comunes:

- Son una forma de conocimiento social elaborado y compartido.
- Poseen una intencionalidad práctica. Pueden ser abordadas como productos pero también como procesos.

En consecuencia, se evidencia que las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. “Se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares [...], de teorías de ciencias *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1983, citado por Buendía *et al.* 1999, p. 132). Su función principal proviene de ser compartidas por una misma comunidad, por lo que se refiere a representaciones colectivas, a cuyo estudio se dedicó Durkheim, oponiéndose a las representaciones individuales que entran en el campo de la psicología.

Sin embargo, para teóricos como Giordan (1987), el término *representación social* plantea desventajas como la connotación de reflejo y de reproducción a nivel mental de algo real que sería de alguna manera externo al individuo. Esto choca, de cierta manera, con las posiciones constructivistas en la educación que propende por la construcción del conocimiento a partir de las ideas previas del individuo para valorarlas y conocer mejor al alumno y su capital cultural; sería contradictorio aceptar que las ideas que traen son una simple copia de lo exterior. Por esta razón, los autores prefieren usar *concepciones*, por ser más polisémico y más aplicable al campo educativo.

Atendiendo a las ideas de Giordan (1987), las investigadoras Morales y Bojacá (2002) utilizan el tópico *concepción* para el área de la enseñanza del lenguaje. Para estas autoras a las concepciones les corresponde una estructura implícita de ideas coherentes utilizadas por el sujeto para explicarse el mundo y razonar frente a situaciones problema. En este sentido, constituyen modelos explicativos de la realidad que son actualizados cada vez que el sujeto tiene necesidad de ellos para enfrentar la solución de problemas, la comprensión de ciertos eventos, la predicción de situaciones y la toma de decisiones relacionadas con su realidad natural y social.

Además, las concepciones no son simplemente un producto o una producción mental sino que, más bien, corresponden a un proceso que resulta de una elaboración de sentido, mediante el cual

el individuo va estructurando poco a poco los conocimientos que integra en su actuar diario. “Las concepciones son transformadas por la situación que las activa al punto de ser continuamente reconstruidas para estar a tono con el nuevo contexto” (Giordan 1987, p. 92, citado por Morales y Bojacá, 2002). Para estas autoras, las concepciones son persistentes y abarcan el campo de las creencias personales y se relacionan también con el conjunto de conocimientos cotidianos, que tienen una fuerte coherencia interna. Además, tienen una fuerte presencia de los componentes afectivos y valorativos que las hace resistentes al cambio.

Esta manera de conceptuar el tópico puede relacionarse y complementarse con la mirada que hace Moreno (2002) del término *concepción*, quien lo rastrea en la enseñanza de las matemáticas, lo ubica desde la perspectiva del conocimiento de los profesores desarrollada por Elbaz y, más específicamente, Shulman (1987); lo asimila a conocimiento pedagógico del contenido que incluye como componentes los modos de saber, representación y formulación de la materia objeto de estudio, comprensión de lo que hace fácil o difícil el entendimiento de determinados conceptos, y el conocimiento de las concepciones o preocupaciones de los estudiantes; este conocimiento tiene una utilidad particular para planear y conducir las clases.

Moreno (2002) cita a su vez a Thompson (1992), quien considera que puede resultar más natural hablar de *concepciones* de los profesores sobre las matemáticas que de las creencias sobre las matemáticas, y define el término como: “[...] una estructura mental más general, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias” (p. 70).

En esta línea, Moreno (2002) cita a Furinghetti (1994), quien presenta una jerarquía de creencias: inconscientes (imágenes de la matemática), conscientes (las concepciones de las matemáticas) y formalizadas (filosofía interna de las matemáticas), y define las concepciones como “un conjunto de creencias relativas a la forma de enseñar las matemáticas, basadas en consideraciones de la naturaleza de los aprendices, la naturaleza de las matemáticas, las

expectativas de la sociedad y la forma adecuada de la pedagogía” (p. 70). Considera además que las concepciones son creencias conscientes producto de la influencia social y del proceso de adaptación de las creencias a las necesidades y limitaciones del entorno.

Las definiciones anteriores caracterizan las concepciones a partir de las creencias o del conocimiento. Hecho que evidencia la íntima conexión entre todos estos términos y la necesidad de considerar estas definiciones de forma conjunta.

Ante la indiferenciación de los términos, los autores optan por utilizar el término *creencia* sobre los aspectos más psicopedagógicos y el de *concepciones* a las ideas sobre la matemática, es decir, sobre un contenido específico sobre el que los maestros han tenido formación específica y que han ido reelaborando con su experiencia pedagógica.

Ahora bien, aunque este uso del término *concepción* es el más utilizado al referirse a los conocimientos que se ponen en evidencia en los profesores de secundaria, quienes centran su formación en una disciplina de enseñanza, en el campo de la educación infantil, es difícil clarificar cuál sería el conocimiento pedagógico del contenido, ya que en los procesos de formación de las maestras de infantil hay una variedad de disciplinas que posteriormente van a ser trabajadas con los niños, sin que desde luego su enseñanza pueda ser homologada a la que realizan los profesores de secundaria o disciplinares. Sin embargo, sin desconocer la ambigüedad del concepto, utilizamos el de *concepciones* para la investigación sobre la enseñanza de las artes, por considerar que este es uno de los contenidos más relevantes en la formación de las maestras que fueron investigadas, como lo mostrará el mismo escrito.

Creencias

La investigación centrada en *creencias* sobre articulación entre pre-escolar y primaria presenta en términos conceptuales una dispersión similar a la que se planteaba con *concepciones*. Aquí se asume igualmente lo planteado por Moreno (2002) en cuanto a utilizar este concepto por tratarse de aspectos más psicopedagógicos o,

incluso, más generales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como ya se mencionaba, la investigación sobre creencias frente a la articulación preescolar/primaria indaga sobre los sentidos que tienen en las maestras las finalidades, los contenidos, el cómo llegan y el cómo deben salir los niños tanto de grado de transición, como de primero; de igual forma, cómo es y debe ser la transición entre estos dos grados con sus maestras. Por ello coincidimos con los argumentos del concepto de *creencia* para esta investigación, sin desconocer que este concepto es más frecuente en las actuales investigaciones del pensamiento del profesor como lo referencian Jiménez y Feliciano (2006). Al concepto de creencia se le hace su propio rastreo sobre el que ya se hacía referencia en un trabajo anterior (Fandiño, 2007).

Un gran número de investigaciones que recurren al concepto de *creencias* se remonta a los orígenes de la utilización del término que de él hace Dewey (1989), cuyo trabajo opone *creencia* a uno de los significados que se le da a *pensamiento*. Este último lo entiende como un proceso eminentemente reflexivo, debido a que, según el autor, las creencias son ideas heredadas de otros y que se aceptan como una idea común y no porque la persona haya examinado la cuestión.

Más adelante, el trabajo de Rokeach (citado por Argoz, 1997) hace una contribución importante al análisis del concepto. El autor define creencia como “una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: ‘Yo creo que...’” (p. 145). Manifiesta, además, que todas las creencias son predisposiciones para la acción. Contrastando este planteamiento con el de Dewey, se podría decir que Rokeach tiene un concepto más amplio en el que cabe tanto el mantenimiento consciente como el inconsciente. Otro aspecto importante de resaltar es su afirmación de que la creencia puede inferirse bien de lo que la persona dice o de lo que hace.

Igualmente, Rokeach (citado por Argoz, 1997) analiza otro concepto: *sistema de creencias*:

El sistema total de creencias puede verse como una organización de creencias que varían en profundidad, formado como resultado de vivir en la naturaleza y en la sociedad, diseñado para ayudar a mantener a una persona, tanto como sea posible, un sentido de identidad de ego y de grupo, estable y continuo, una identidad que es parte de y, simultáneamente diferente de, un entorno físico y social estable. (p. 147)

Más adelante Spodek y Ruciansky (1985) afirman que las acciones y las decisiones de clase de los profesores vienen dadas por sus percepciones y creencias, ya que los profesores reaccionan menos ante la realidad objetiva que ante las percepciones de esa realidad. Así, el modo en que ellos conciben lo que es cierto está en función de lo que ellos creen que es cierto. Parece un hecho evidente que “las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones” (p. 6).

En cierta medida, una aproximación multidimensional hacia el estudio de las creencias ha servido como puente de acceso hacia otras aproximaciones más holísticas y menos estáticas, como afirma Calderhead (1987):

La investigación inicial que describía la destreza de conocimientos en términos de creencias consistentes (p. ej., progresivo/tradicional) se ha reemplazado más recientemente por la investigación que reconoce la complejidad e inconsistencia del conocimiento de los profesores, entendiéndolo como un marco interpretativo. (p. 6)

Por ello, para llevar a cabo un adecuado estudio de las creencias de los profesores, necesitamos de enfoques más holísticos y más interpretativos, que permitan conocer no solo lo que el profesor dice o manifiesta, sino también los significados que él le atribuye a lo que dice y hace dentro del incierto y complejo contexto de su práctica.

Sin embargo, para hablar de creencias es indiscutible citar a Pajares. Para concluir, tomaremos a Marcelo (2002) quien, citando

a Pajares (1992), afirma: “[...] las creencias, a diferencia del conocimiento, ponen una clara connotación afectiva y evaluativa” (p. 49).

Desde una perspectiva más dinámica, ya Fenstermacher (1989) ponía de manifiesto la importancia que tiene conocer las creencias de los profesores para, apoyándonos en ellas, ayudarles a comprender mejor su práctica.

El saber docente

Siguiendo el planteamiento que se mostraba en la primera parte en el sentido de entender a las maestras del nivel de educación infantil como sujetos que *piensan*, *conocen* y *creen*, y cómo ello determina sus maneras de actuar, en el estudio sobre los alumnos, otro de los componentes fundamentales del trabajo pedagógico, se ha utilizado otra categoría, que si bien no se ha desarrollado dentro del paradigma, sí ha sido trabajada desde otras perspectivas que tienen igualmente el supuesto de que los profesores son activos constructores de significado en su trabajo y, por tanto, son sujetos de saber. Aquí se hace referencia al concepto de *saber docente* que, como su nombre lo dice, busca comprenderlo y caracterizarlo. Esta categoría, si bien viene de otras tradiciones, incorpora las producciones que se han realizado en la investigación del pensamiento del profesor.

En el concepto de *saber docente* nos basamos en dos autores: Tardif (2009) investigador canadiense que ha sido uno de los mayores estudiosos de este tema y Mercado (2002), autora mexicana que ha trabajado esta categoría, aunque cada uno desde tradiciones diferentes. Es de resaltar que ambos, al hacer las precisiones sobre sus conceptos, muestran los resultados de las investigaciones y las construcciones teóricas de académicos tan emblemáticos del pensamiento del profesor como Shulman, Calderhead, Elbaz, entre otros.

Es la misma finalidad del estudio la que lleva a utilizar esta categoría, pues se busca evidenciar el saber que tienen los maestros sobre los niños o alumnos que ya, desde Jackson (1968), se convierte en una de las características del trabajo de los profesores.

Para la exposición de esta categoría se seguirá la caracterización que Tardif hace sobre el saber docente y se irá enriqueciendo con los planteamientos de Mercado.

Ante todo es importante especificar que el saber docente para Tardif (2009) no puede entenderse separado de las otras dimensiones de la enseñanza, porque dicho saber no es independiente del contexto y de las realidades sociales y organizativas en que se desenvuelven los docentes. Así mismo, se parte de reconocer que el saber docente es una construcción propia del maestro y en ese sentido se relaciona con sus experiencias personales y profesionales, elementos constitutivos del contexto donde se desarrolla el trabajo docente. En una línea similar, Mercado (2002) considera los saberes docentes como dialógicos, históricos y socialmente construidos, y enfatiza que en estos los alumnos cumplen un papel fundamental.

En este sentido, el saber docente se caracteriza por ser:

- **Diverso:** Tal vez la primera característica del saber docente que plantea Tardif (2009) es su diversidad; es decir, que proviene de variadas fuentes que explicita así: los saberes *provenientes de la formación profesional*, los cuales son adquiridos en la formación inicial o formación permanente y son impartidos por las instituciones de formación, sean ellas universitarias o no. En estos saberes se incluyen los de las llamadas Ciencias de la Educación y los pedagógicos, más ligados a la práctica docente. Los *saberes disciplinares* referidos a aquellos sobre los contenidos u objetos a enseñar. Los *curriculares*, que son los que categoriza la institución escolar en términos de objetivos, contenidos y métodos. Por último, están los *experienciales*, es decir, los que el maestro adquiere a través de su trabajo diario y serán a los que Tardif (2009) les dedique mayor reflexión y que se desarrollan más adelante.

Esta idea es compartida por Mercado (2002) cuando, refiriéndose a su investigación, afirma: “[...] los saberes docentes reconstruidos contenían voces de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias pasadas, entre otras” (p. 12).

- **De carácter temporal:** Esto quiere decir que se adquieren y consolidan con el tiempo en tres sentidos: el primero se refiere a que “una parte importante de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y, sobre todo, de su historia de vida escolar” (Tardif, 2009, p. 192). Las investigaciones muestran cómo estos saberes y creencias perduran, incluso se afirma que la formación inicial poco los moviliza. Luego estarían los que se adquieren en los primeros años de práctica profesional, donde se desarrolla el “sentimiento de competencia y el establecimiento de rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional” (p. 193). Por último, durante la carrera profesional se continúa dicha estructuración cuyos estudios muestran el “carácter narrativo del saber, con sus metáforas e imágenes centrales, como la relación con los niños, la cuestión de la autoridad...” (Tardif, 2009, p. 193); así como los saberes que permiten adaptarse a la institución escolar, otro de los indispensables para el maestro. De igual forma, en la cita que aludíamos de Mercado (2002) se hace abierta referencia a la temporalidad de los saberes, en el sentido en que muchos se han adquirido en diferentes momentos.

- **Plural y heterogéneo:** Otra de las características del saber docente a las que hace referencia Tardif (2009), y que lo extrae de las muchas investigaciones sobre los maestros, es su carácter plural, ya no solo en el sentido de la diversidad que se señalaba arriba, sino en el sentido que son eclécticos, es decir, que provienen de múltiples disciplinas, ya que su búsqueda es la utilidad para el logro de diversidad de objetivos del trabajo docente entre los que menciona: “objetivos emocionales vinculados a la motivación de los alumnos, objetivos sociales vinculados a la disciplina y a la gestión del grupo, objetivos cognitivos relacionados con el aprendizaje [...], objetivos colectivos ligados al proyecto educativo de centro” (p. 195). Los saberes están ligados a la acción docente y es allí donde se valida su significado y utilidad.

En esta línea, Mercado (2002) asume una posición acerca de los saberes de los docentes en donde intervienen diversos factores en los que lo social y la cotidianidad están presentes:

En mi visión, las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de estos no implica solo procesos cognitivos y acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños. (p. 19)

- **Personalizados y situados:** Los saberes docentes son personalizados, pues, como se había mencionado, se construyen desde las propias historias de vida y están muy relacionados con las características personales de cada docente, aspecto que comparten con las profesiones de interacción humana donde estas particularidades forman parte del trabajo. De otra parte están situados en el contexto de trabajo, pues es allí donde tienen que surtir efecto, “pues las situaciones de trabajo ponen a unos seres humanos en presencia de otros y todos ellos deben negociar y comprender juntos el significado de su trabajo colectivo” (Tardif, 2009, p. 196).

- **Llevan las señales del ser humano:** El trabajo del maestro se realiza con individuos, con seres humanos concretos y particulares, lo que los lleva a una disposición a conocerlos desde sus propias especificidades y situaciones; el maestro debe actuar con cada niño y esto debe estar acompañado de *sensibilidad y discernimiento*. “La adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente” (Tardif, 2009, p. 197). Lo anterior lo lleva a una disposición constante para revisar su práctica, aunque desde luego es tal vez de las partes más problemáticas, pues puede llevar a situaciones de abuso o negligencia con ciertos alumnos, pues ellas están imbricadas en posiciones éticas y valores que el maestro tiene.

Así mismo, resulta fundamental reconocer que su razón de ser son prácticas sociales, es decir, el saber docente se construye para

el trabajo con sujetos, para actuar con otros seres humanos, y en este sentido la base del saber de los educadores está en la relación con el otro, con el colectivo de estudiantes. En consecuencia, la enseñanza no exige de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre determinada práctica, sino la capacidad para comportarse como sujeto en interacción con otros sujetos. Además, dichas interacciones se producen en un determinado contexto, en un marco institucional que el maestro descubre progresivamente al tiempo que procura integrarse al mismo.

Es importante resaltar que al mismo tiempo se trata del saber de un actor individual, que en su ejercicio profesional lo adapta y transforma según la exigencia de los estudiantes, el contexto y sus propias concepciones frente al proceso educativo.

Este elemento sobre el carácter humano del trabajo de maestro es donde mayor énfasis va a poner Mercado (2002), pues para esta autora, la interacción directa y cotidiana con los niños es la que genera parte de ese saber docente; esta es casi su razón de ser. De esta manera, plantea que en su estudio

[...] se describe cómo están presentes los alumnos en todas las decisiones que los maestros toman antes y durante la enseñanza y en muchas de sus más importantes dudas y reflexiones. Por ello, los niños desempeñan también un papel central en la construcción de la clase, en el momento en que esta tiene lugar. (p. 12)

- **Fundamentado en la experiencia:** Tardif (2009) encontró en sus investigaciones con maestros que estos no sitúan sus saberes en un mismo plano; por el contrario, los jerarquizan de acuerdo con su utilidad en la tarea de enseñar; por ejemplo, saber dirigir una clase resulta ser más importante que conocer el funcionamiento del Ministerio de Educación; saber establecer una buena relación con los estudiantes es más importante que establecer una relación con especialistas.

De esta manera, los saberes que provienen de la experiencia cotidiana los ubican como el fundamento de su práctica y competencia profesional, dado que la experiencia es finalmente la que

posibilita al maestro adquirir y producir sus propios saberes, es decir, movilizar una variedad de saberes en función del trabajo que desarrollan. Este proceso implica flexibilidad y reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, para producir así la propia práctica profesional.

En este proceso reflexivo, además de adquirir certezas experienciales, se realiza una evaluación de otros saberes, como los provenientes de las disciplinas, las teorías curriculares y todos los relacionados con la formación profesional. Dicha evaluación se da en función de la propia experiencia, es decir, de las posibilidades y limitaciones que estos saberes ofrecen a la práctica del docente, generándose así una incorporación de saberes al propio discurso y a la práctica misma. Se trata de un proceso de aprendizaje donde el maestro reconstruye su formación y la adapta a su ejercicio profesional, descartando lo que a su parecer no tiene relación con la realidad que vive y conservando todo aquello que tenga sentido para su quehacer, es decir, se produce una recuperación crítica de los saberes adquiridos fuera de la práctica profesional, que le permite al maestro revisar sus conocimientos y objetivar un saber, así como determinar lo que para ellos sería un modelo de excelencia profesional.

Tardif (2009), sin desconocer el carácter subjetivo de los saberes experienciales, reconoce que estos son también objeto de objetivación y sistematización, ya que las certezas allí contenidas son también compartidas en las relaciones con los compañeros; esto es, tienen lugar en el marco de la confrontación a propósito de la experiencia colectiva de los maestros. A partir de lo anterior se plantea que es preciso que las certezas subjetivas del maestro se sistematicen, de manera que se conviertan en discurso de la experiencia y sirvan de referente para informar a otros docentes sobre asuntos relacionados con su práctica pedagógica.

Resulta interesante que sin considerar esta práctica de intercambio de saberes como una obligación o responsabilidad, la mayoría de maestros expresa la necesidad de compartir su experiencia, y en este sentido otorgan especial valor a aquellos

espacios de intercambio como las reuniones y congresos que de alguna manera lo hacen posible.

Las anteriores consideraciones, además de ampliar la perspectiva del pensamiento del profesor, posibilitan el uso de la categoría *saber docente* para el estudio al que nos referíamos, pero seguramente para otros posteriores.

Primera parte
Educación inicial

Capítulo II.

Concepciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en la educación preescolar¹

Introducción

El presente artículo da cuenta del trabajo de investigación realizado durante 1999, sobre la enseñanza de las artes plásticas en la educación preescolar. Se trabajó con seis maestras egresadas en el periodo 1987-1997, del programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. El trabajo consistió en un estudio exploratorio descriptivo, de corte cualitativo, que se inscribe dentro del paradigma del *pensamiento del profesor* que, en términos generales, indaga sobre lo que los docentes piensan con el supuesto de que lo que se piensa determina su actuación. El estudio no fue realizado por una especialista en artes plásticas, y si bien contó con una asistente que es profesional en esta área y con puntuales asesorías de especialistas en el tema, es más un estudio que indaga sobre el pensamiento pedagógico en la enseñanza de las artes plásticas que sobre estas en sí. La intención del estudio es aportar un elemento de debate a los profesores de artes plásticas

1 Esta investigación fue realizada con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP. Cod. DSI-002-99. Como asistente de investigación estuvo: Sandra Janeth Gerrero M. Quiero darle un agradecimiento muy especial a Diana Castellanos, profesora del Departamento de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, por su constante colaboración.

de los programas de educación infantil, ellos sí especialistas en artes, que contribuya a la formación en este campo.

Objeto del estudio

Las artes plásticas son uno de los componentes más importantes en el currículo de la educación de los niños en primera infancia, dedicándosele una parte considerable del tiempo de las actividades que se desarrollan en un jardín. De igual forma, en los programas de formación de maestros, las artes plásticas siempre han estado presentes. Sin embargo, resulta importante indagar sobre qué hacen las maestras en cuanto a las artes, ya cuando están en la práctica profesional, y por qué lo hacen.

En las últimas décadas se han dado grandes reconceptualizaciones en la enseñanza de casi todas las áreas de la educación infantil y básica. La enseñanza de las artes plásticas no ha estado exenta de este cambio. La mayor transformación se podría resumir en la crítica que ya desde los años ochenta del siglo pasado se le hacía a los planteamientos que sostenían que la creatividad y la expresión libre del niño eran el objetivo fundamental de las artes plásticas en la escuela, idea que generalizó Lowenfeld (1958). Tal concepción ha ido volcándose hacia unos planteamientos más cercanos al arte como disciplina, con objetivos y contenidos propios de ella, cuya finalidad última es formar individuos artísticamente cultos. Ahora bien, sin que este objetivo se pueda tomar al pie de la letra en la educación de los niños menores de seis años, sí vale la pena indagar sobre cómo se puede ir acercando a ella con las especificidades de la educación infantil.

El objeto del estudio era indagar sobre las concepciones de enseñanza de las artes plásticas en seis egresadas del programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional durante los últimos 16 años,² es decir, desde la reestructura del

2 Sobre las seis se hablará más adelante y para cada una de ellas se hará referencia como maestra 1, maestra 2, así hasta maestra 6.

programa que explicitaremos más adelante. En cuanto a las grandes categorías del estudio fueron: para qué, qué y cómo de la enseñanza de esta, en las instituciones educativas donde trabajan. Un análisis de las perspectivas, propósitos y procedimientos presentes en la enseñanza de las artes plásticas en el preescolar dará pautas para plantear algunos interrogantes que permitan ampliarlo y contrastarlo con otros estudios, abrir nuevos temas de investigación y, principalmente, para enriquecer este componente en los programas de educación de los niños menores de seis años.

Las artes en los currículos de educación infantil

Al tomar el Currículo de Preescolar (niños de 4 a 6 años), publicado por el Ministerio de Educación Nacional (1984), dentro de la llamada renovación curricular planteada por el Decreto 1419 de 1978 y que se podría llamar como el primer currículo oficial para este nivel, el arte está presente en diversos apartados. Se encuentra, en primer lugar, como uno de los *ambientes* de juego libre que junto con la unidad didáctica, las actividades en grupo y el trabajo comunitario, se asumen como las *formas de trabajo* propias de esta etapa. Para el desarrollo del juego libre se plantea la organización de tres ambientes según la clasificación de los materiales: el creativo-expresivo, el de desarrollo cognoscitivo y el de desarrollo motor. Dentro del creativo-expresivo, a su vez, se habla de los materiales para el juego libre en cada una de las siguientes artes:

Expresión plástica: arcilla, plastilina, acuarelas, crayolas, material para construcción, agua, arena, etc.; expresión musical: preferiblemente de percusión (tambor, panderetas, castañuelas, claves, marimbas, sonajeros). Expresión dramática: disfraces, ropa usada, elementos de la casa, títeres, máscaras, maquillaje, etc. Expresión literaria: cuentos, revistas, frisos, láminas, recortes de figuras, fotos, etc. (MEN, 1987, p. 46)

En segundo lugar, en otra de las formas de trabajo, *la unidad didáctica*, en donde se determina un *tema eje* alrededor del que se integran tanto los aspectos del desarrollo como los temas relacionados con la educación preescolar, aparece el arte. En los aspectos del desarrollo se mencionan: el perceptivo-motriz, el socioafectivo, el lenguaje, el creativo y el intelectual. El creativo se refiere a la libre expresión del niño en sus formas: musical, plástica, dramática y corporal, y se resalta la expresión de las vivencias.

Al revisar el documento se encuentra el *para qué* se enseña artes plásticas en preescolar y sobre esto se puede mencionar: *posibilitar la creatividad y expresión del niño*. Se podría afirmar que los conceptos que aparecen de una forma más reiterativa cuando se hace referencia a la expresión plástica son la creatividad y la expresión, que incluso se encuentran como principios pedagógicos característicos de la pedagogía del momento. La explicación de estos dos términos se presenta de la siguiente manera:

[...] se hace necesario permitir a los niños la búsqueda de los por qué y los cómo de las cosas, orientando la observación, la descripción, la comparación, la comprensión, el diálogo, la puesta en común y la construcción. Esto, además de propiciar la libre expresión del mundo interior del niño, le permite empezar a tomar una posición crítica ante una situación. (MEN, 1987, p. 46)

En cuanto al *desarrollo de la sensibilidad y valoración del patrimonio cultural*, al presentar la educación estética como uno de los contenidos de la educación preescolar se dice: “[...] hace referencia al desarrollo de la sensibilidad del niño ante el mundo que lo rodea, enfatizando la apreciación y reflexión estéticas, individual y colectiva. Surgida a partir de la libre expresión, se proyecta hacia la valoración del patrimonio cultural” (MEN, 1987, p. 46).

Así mismo, se habla de *apoyar el desarrollo motriz*. En los apartados donde se encuentra la descripción de materiales para la expresión plástica, su uso se fundamenta, además de lo anterior, en la ejercitación de la motricidad fina; así mismo, el dibujo es visto como el primer escalón del aprendizaje gráfico de la lectoescritura.

En cuanto al *qué y cómo se enseña*, se mencionan los *lenguajes de la expresión plástica: dibujo, pintura, modelado*. Lo anterior se deduce porque aparecen dentro del ambiente de expresión plástica. Dentro del anterior apartado se especifica el uso de diferentes técnicas como pintura dactilar, pastas de papel, de harina, etc., y de materiales como crayolas, marcadores, tizas, pintura con el cuerpo, brochas, pinceles, entre otros. Como forma de trabajar las artes plásticas, a través de todo el documento se hace especial énfasis en: “brindar la oportunidad de pintar libremente”.

En este currículo se observa, entonces, una fuerte presencia de las artes, ante todo como una ambiente de juego, pero también como un aspecto del desarrollo humano que debe ser integrado en la unidad didáctica e incluso como una de las áreas de estudio.

A mediados de la década del noventa el MEN publica nuevos documentos curriculares a los que denomina lineamientos curriculares que desarrollan la Ley 115 de 1994, inscrita dentro de la Constitución de 1991. En 1998 se dan a conocer los *Lineamientos Pedagógicos para el Preescolar*, para una educación preescolar de tres grados a partir de los tres años, como estaba contemplado en la ley ya mencionada. Aquí se habla de las siguientes *dimensiones del desarrollo*: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, espiritual, ética y estética. En cuanto a esta última se dice:

[...] la dimensión estética en el niño juega un papel fundamental, ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos [...] manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético, garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas, de acuerdo con las significaciones propias de su entorno, natural, social y cultural. (MEN, 1998, p. 38)

Por otra parte, vale la pena resaltar que en los lineamientos para la educación artística no se menciona la educación preescolar.

Los talleres de expresión artística y el programa de preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional

En 1978 se crea el programa de Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, reemplazando el de nivel de experto. En 1984 se reestructura el programa y en 1987 se ajusta. Durante los últimos 15 años la enseñanza de las artes plásticas ha tenido algunas variaciones en el programa de preescolar; sin embargo, se ha mantenido como uno de los ejes de la formación. Durante el primer periodo (1984-1986), no existía una estructura de asignaturas definidas, se trabajaba alrededor de una temática por semestre, con tres tipos de espacios académicos: conferencias, seminarios y talleres; estos espacios estaban referidos a *proyectos pedagógicos* globales que se desarrollaban en diferentes sitios; allí se realizaba la práctica pedagógica de las estudiantes y los talleres de arte tenían un lugar especial. (En este contexto se formó la maestra 6).

A partir de 1987 se realiza una estructura más definida, pues este se presenta para su aprobación ante el Instituto Colombiano de Fomento de Educación Superior (Icfes) (UPN, 1988). Los espacios académicos son dos: seminarios en los que se trabajan los elementos teóricos como psicología, sociología, filosofía, historia, etc., con una visión integral, y los talleres que son fundamentalmente para el trabajo de las diferentes artes: plásticas, música, teatro, títeres. Estos espacios se vinculan con la *práctica pedagógica* o *proyecto pedagógico* que se realiza en diferentes instituciones de práctica: Bienestar Social o Familiar, escuelas públicas. (En este contexto se formaron las maestras 5 y 4). Ahora bien, el programa de 1987 no sufrió cambios en su estructura curricular. Sin embargo, desde 1992 la UPN contrata un gran número de profesores de tiempo

completo –aunque de forma ocasional–, quienes a su vez son coordinadores de práctica.

A partir de 1993 la UPN inicia la supresión de este tipo de contratos y la vinculación de los profesores contratistas, que son la mayoría; esto se hace preferiblemente por horas/cátedra, con un límite de horas de contratación. (En este contexto se encuentran las maestras 3, 2 y 1).

Como parte del contexto es importante hacer referencia a los planteamientos generales del área de expresión artística, dentro del programa de preescolar que aparecen en el documento aprobado por el Icfes; este se analizó según las siguientes preguntas: para qué o qué buscan los talleres de expresión plástica, qué se trabaja y cómo se desarrollan los talleres.

A lo largo del documento se encuentran los siguientes *para qué*: a) *desarrollar la sensibilidad creadora*, la cual se sustenta como: “formar conocimiento desde lo sensorial y a través de la experiencia sensorial”. b) *Recuperar las primeras formas de exploración que regían nuestros descubrimientos de la infancia*; esto tiene en cuenta dimensiones como: “El juego, el disfrute de lo cotidiano y el placer de explorar y participar activamente del mundo que nos rodea, con el objeto de que nuestras relaciones con los otros y con el entorno cobren sentido nuevo”. c) *Recuperar las posibilidades sensorperceptuales y expresivas del futuro maestro para que pueda comprometerse creativamente en el quehacer pedagógico*; esto implica

[...] afirmar su particular manera de sentir, analizar las relaciones que tiene con la naturaleza, con los demás y con su propia cultura. Experimentar con una visión integradora diferentes propuestas en diversas áreas de la expresión artística. Abrir un espacio para la reflexión crítica acerca del papel de la expresión artística en la práctica pedagógica. (p. 71)

En cuanto a los *qué* o los contenidos, se trabaja fundamentalmente: la recuperación de posibilidades motrices, sensorperceptuales y expresivas, dentro de la expresión artística y las disciplinas

artísticas: teatro, danza, plásticas, música, entre otras. La metodología o el *cómo* adoptada es *el taller* concebido como una forma de trabajo que

[...] hace posible la construcción del conocimiento desde el marco de la experiencia personal y permite su enriquecimiento con la experiencia grupal. Además, por inscribirse en el terreno de la experiencia, hace del conocimiento una tarea continua de acción y reflexión, del percepción del medio y de transformación del mismo. (p. 72)

Esta metodología es la misma en el trabajo con adultos o con los niños, “ya que explora formas de conocimiento, comunicación y expresión que son comunes al hombre sin importar su edad” (p. 74).

Cambios en la educación de las artes plásticas

Cómo ya lo decíamos, en la última década ha habido un replanteamiento en la enseñanza de las artes plásticas; se pasa de considerar como objetivo de las enseñanzas artísticas al niño que desarrolla su creatividad y espontaneidad, a asumir como objetivo de estas enseñanzas los adultos artísticamente cultos y los profesionales del arte.³ La educación artística como disciplina es un proyecto curricular que ha desarrollado desde 1982 el Centro Getty para la Educación en las Artes, en Pennsylvania, EE. UU. y se ha convertido en una de las más grandes influencias sobre la educación artística. El currículo artístico Getty es holístico, ya que reúne los estudios históricos y críticos, el conocimiento estético y la producción artística como partes específicas, aunque interrelacionadas.

Algunas de las características de un programa de Educación Artística como disciplina son:

3 Un resumen muy completo de este debate se encuentra en Martín (1988).

- El *objetivo* de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante este, como para crearlo. El arte se enseña como componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.
- Los *contenidos* de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: las concepciones de la naturaleza del arte, los fundamentos para juzgar y valorar el arte, los contextos en los que el arte ha sido creado, los procesos y técnicas para crear arte. Los contenidos de estudio provienen de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes de la cultura occidental y no occidental, desde la época antigua hasta los movimientos contemporáneos.
- El *currículo* planteado incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares. Se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas. Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas artísticas. El currículo se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados. La ejecución completa del programa se determina por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.

Metodología general

La investigación es un estudio de caso exploratorio-descriptivo, de corte cualitativo que busca la comprensión de los sentidos que tienen para las maestras la enseñanza de las artes plásticas. La técnica utilizada fue la *estimulación de recuerdo*, propia de los estudios de pensamiento del profesor. En ella se filma la actividad que realizan las maestras y, posteriormente, se observa la filmación con la maestra, quien va explicando la actividad; así mismo, se va entrevistando a la maestra.

Para el análisis de la información se trabajó con la técnica de *análisis de contenido*, en donde a partir de unas grandes categorías deductivas se elaboran en ellas otras inductivas, de las cuales se organiza, precisa y analiza la información.

El estudio se realizó con seis egresadas del programa en este lapso de 16 años: se tomó el listado de egresadas, al azar se llamaron 60 egresadas de los años 1987 a 1994, de ellas fue posible hacer el estudio con tres, las egresadas posteriores a 1994 están más cerca de la Universidad, y teniendo en cuenta el interés y las facilidades se seleccionaron las otras tres. A todas se les explicó el objetivo del estudio y la forma de realizarlo. La solicitud fue: “Organiza una actividad de artes plásticas con los niños”, cada egresada organizó una actividad de artes plásticas con sus niños, la cual se filmó en video

El propósito del trabajo era identificar, describir y analizar en las egresadas las concepciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en los jardines donde trabajan, bajo dos grandes categorías: “¿Para qué se enseña arte a los niños de preescolar?”; “¿Qué y cómo se enseña de arte?”. Una vez analizadas las entrevistas, se reconocieron cuatro categorías más: “Papel de la maestra en las actividades de artes plásticas”, “El papel de las instituciones de preescolar”, “Los procesos de formación de las maestras” y “El interés por el arte”.

Las egresadas, los jardines y las actividades realizadas

La presentación de las maestras egresadas, las características de la institución y un protocolo de la actividad se presentan en orden de egreso de la Universidad, iniciando con las más recientes.

La maestra 1 trabaja, desde que egresó en 1997, en el jardín 1, una institución privada ubicada en un barrio de estrato alto, al nororiente de Bogotá. Allí asisten niños, hijos de profesionales, industriales, etc. El jardín atiende niños de los 1 a los 4 años. La maestra 1 atiende a 11 niños de 3 a 3 ½ años.

La actividad que realizó la maestra estaba relacionada con el proyecto que estaban desarrollando “[...] viajando por el mundo y en este momento estamos con el avión, entonces queríamos hacer aviones en arcilla, para poder mostrar en otras técnicas diferentes formas de aviones”. Hay cuatro mesas donde se ubican: en una, cuatro niños; en otra, tres; en los dos restantes, dos más. La actividad inicia con ejercicios de manos para que vayan calentando y así poder amasar la arcilla. Luego de repartir la arcilla, la maestra les dice que van a hacer un avión y le habla de sus partes. Los niños trabajan y conversan entre ellos. La profesora les sigue hablando y mostrando las partes del avión a partir de los mismos trabajos de los niños. Ella va amasando un poco de arcilla, ya que según ella es importante involucrarse y tranquilizar a los niños que no les gusta ensuciarse. La maestra toma algunos trabajos y los muestra a todo el grupo, aunque buscando “valorar el trabajo de cada niño”. Algunos niños han acabado; la profesora y la asistente les entregan vinilos de diferentes colores: azul, verde, rojo y blanco, según ellos prefirieran. Los niños esparcen vinilo en sus aviones. Ellos no solamente hacen aviones, también otras figuras como culebras, *Power Rangers* o van creando el avión por partes (por ejemplo, las sillas) y van mostrando su trabajo a la profesora. Ella comenta positivamente estos trabajos.

La maestra 2 egresó en 1995. Tiene cuatro años de experiencia en jardines privados y desde hace dos trabaja en este jardín. Actualmente realiza un curso sobre artes plásticas. El jardín 2 es una institución privada en el occidente de la ciudad. A él asisten niños de estratos medios cuyos padres son profesionales. El jardín atiende niños entre los 2 y los 5 años. La maestra trabaja con 17 niños de 4 a 5 años.

“La actividad está enmarcada dentro del proyecto de aula que se está desarrollando sobre el terremoto que ocurrió en Armenia [...] Estamos trabajando sobre las costumbres y tradiciones del eje cafetero[...] Pues para trabajar específicamente color[...] trabajando con los sentidos[...] estamos trabajando mitos colombianos[...] y como casi siempre cuando se trabajan con colores oscuros dicen que son monstruos, que escalofríos...” (Maestra 2).

El color café tendría entonces relación con los mitos de la Patasola, la Madremonte, la Sombrerona.

La profesora organiza a los niños en forma circular, trae agua caliente y café molido, les da a probar el café. Luego le aplica café al agua y lo va pasando para que ellos lo huelan. Les pregunta de qué color quedó y si está caliente, se los pasa para que ellos lo prueben. Los niños dicen que es café y que le falta azúcar. Les pregunta que si en el cuerpo de ellos o en el salón hay color café, ellos dicen que el pelo, que los ojos, el árbol, el papel... Ahora les dice: “Vamos a hacer magia”. Se organizan las sillas y las mesas que han sido cubiertas con cartulina blanca. Hay tres mesas; en dos de ellas hay seis niños, en otra hay cinco. La profesora reparte las camisetas de trabajo y dice: “Vamos a hacer magia sobre la cartulina blanca”. Luego, ella le aplica una mezcla de engrudo a la cartulina en el espacio en el que trabaja cada niño y cada uno la esparce con las manos. Después empieza a aplicarle a cada porción cantidades distintas de color mineral amarillo e interroga a los niños sobre si todos los amarillos son iguales, los niños responden: “El mío es más claro, el mío es naranja...”. Después, la profesora aplica el color mineral azul e indaga sobre qué color resultó. Ellos

van diciendo azul, hasta que empieza el verde. Los niños piden otro color, la profesora aplica mineral rojo y va retomando cómo se forman los colores. Ellos siguen mezclando y van viendo y expresando cómo sale el color café.

Los niños siguen pidiendo colores, pero la profesora les dice que no hay más y los invita a seguir con los colores que tienen. Ellos crean imágenes con las manchas y comienzan a hablar de espantos, hablan de la Patasola, la Madremonte y la Sombrerona; hablan de escalofríos, de espantos y se asustan unos a otros con los movimientos de sus manos. Para concluir, la profesora comenta que van a leer un cuento sobre el miedo y es para que a los niños se les quite el miedo.

La maestra 3 egresó en 1994, trabajó dos años en jardines privados y hace tres trabaja en esta institución. El colegio 3 es oficial y cuenta con todos los grados de escolaridad desde prejardín (posee tres niveles de educación preescolar de 4 hasta 6 años) hasta el grado 11°. Los niños y jóvenes que asisten pertenecen a distintos sectores sociales, predominando los sectores medios, cuyos padres son profesionales. La maestra 3 es profesora de uno de los grupos de prejardín, con 20 niños de 4 años.

“Nosotros solemos hacer actividades integradas, de tal forma que todo el día el niño esté alrededor de un tema”. En este momento el tema es los dinosaurios, la semana pasada los niños estuvieron en el Parque Jurásico. El salón está organizado, hay cinco mesas con materiales: en la primera, hay pequeños dinosaurios de plástico, hojas de papel, lápices negros y marcadores de colores para que los niños dibujen un dinosaurio con lápiz y luego lo coloreen mirando el modelo. En la segunda, hay hojas de cartulina y témperas para que los niños pinten el paisaje donde viven los dinosaurios: luego se les da una hoja multicopiada en donde hay unos dinosaurios para que ellos los recorten y los peguen sobre el paisaje. En la tercera, hay cartulina negra, tiza mojada y unos dinosaurios recortados. Ellos deben bordear la figura del dinosaurio sobre la cartulina negra con la tiza mojada y luego rellenar con plastilina. En la cuarta, hay plastilina y unos muñecos de dinosaurio para

que modelen un dinosaurio. En la quinta, hay crayolas y cartulina para que los niños, una vez cubierta la cartulina, dibujen con un punzón un dinosaurio.

Los niños entran al salón, se retoma el tema de los dinosaurios y un viaje imaginario en la máquina del tiempo. La profesora les pregunta qué aprendieron sobre los dinosaurios en la visita al parque, qué comen, qué otros animales había en esa época, luego dice que Micky (el personaje del libro de los dinosaurios) les dejó unos materiales en la mesa, entonces les explica a todos lo que van a hacer en cada mesa. Los niños pasan a sus mesas ya preparadas. La profesora pasa por cada mesa y vuelve a explicar la actividad que se debe realizar. Se coloca un casete de canciones infantiles y los niños inician su trabajo. La profesora y la practicante van pasando por las mesas y les van ayudando a los niños en sus diferentes actividades: bordear las siluetas, el dibujo, el moldeado, el recortado, en ocasiones les guían la mano. Los niños trabajan, hablan, se paran, “[...] este tipo de trabajo siempre demora bastante tiempo porque son diferentes técnicas que se están alternando en un tiempo casi medido, entonces hay que parar por momentos la actividad, cambiar, sacarlos de pronto para que ellos no [se] cansen...”. Hay niños que pasan por las otras mesas, cogen los muñecos de dinosaurios, la plastilina y se la ponen a su dibujo, incluso mezclan técnicas; la profesora, al ver esto, colabora en la exploración. Ha pasado una hora y la mayoría de niños no han acabado y deben ir a almorzar; la profesora decide parar y decirles que continuarán al siguiente día cuando hagan el mural. “Estas actividades, los días siguientes, nos posibilitaron hacer cuentos, exposición de trabajos, etc.”.

La maestra 4 egresó en 1992, ha trabajado tres años en jardines privados y desde hace cinco es profesora en un colegio distrital. Al colegio 4, ubicado en el suroccidente de la ciudad, asisten niños y jóvenes de sectores medios y bajos que viven en los alrededores. Atiende niños desde los 4 años. (Posee tres niveles de jardín de 4 a 6 años). La maestra 4 es profesora del grupo de jardín, tiene a su cargo 23 niños entre 4 y 5 años.

La actividad parte de una salida pedagógica que se había hecho con anterioridad a visitar a “Camila” (atracción que consiste en una muñeca gigante en la que se puede entrar para observar la parte interna del cuerpo humano). La experiencia consistía en realizar, con la técnica de esgrafiado, un dibujo con punzón, de lo que más les hubiera gustado o interesado de “Camila”. La profesora sustenta la utilización de esta técnica con el siguiente argumento:

“El esgrafiado es como un grabado... Necesita de mucho cuidado, de una motricidad fina, por eso es una técnica que utilizamos al principio y al final del año. Al principio para hacer un diagnóstico de la motricidad de los niños y al final para que cada uno pueda expresar sus sentimientos, sus ideas y se comunique con los demás.” (Maestra 4).

El salón está organizado y en él hay siete mesas: en una hay dos niños, tres mesas con tres niños y cuatro mesas con cuatro niños. Al comenzar la actividad la profesora dialoga con ellos, sobre Camila, y les pregunta a los niños cómo era.

La profesora reparte hojas de cartulina de diferentes colores. Sobre cada mesa se encuentra un balde lleno de crayolas de diferentes colores. Les dice que pueden escoger los colores que deseen y les insiste en que hay que marcar bien las crayolas sobre la cartulina. La profesora les va explicando cómo manejar la crayola; la idea es trabajar con diferentes colores. Los niños van llenando la cartulina con las crayolas. Los niños hablan unos con otros, algunos dicen que el trabajo les está quedando feo. Durante toda la actividad, la profesora va pasando por los grupos y va explicando cómo apoyar el brazo para que la hoja no se mueva y que la cartulina tiene que quedar completamente llena de crayola. Luego la maestra coge un balde con bolas de algodón que va entregando a cada uno. Ella tiene el betún en la mano y pasa para que cada niño le aplique con el algodón el betún sobre la superficie. Les entrega el punzón para dibujar raspando sobre la cartulina y les sugiere tener cuidado de no romper la hoja al dibujar: “Si quieren pueden dibujar a Camila, o escribir con el punzón, van a raspar el papel, marquen su trabajo con el nombre, pues lo van a llevar a su casa”. Cada niño habla de

“Camila”. Al finalizar, la profesora organiza el espacio para que cada uno muestre su trabajo y lo exponga.

La maestra 5 se graduó en 1991, ha trabajado en varios jardines privados, hace tres años trabaja en este. El jardín 5 es una institución privada ubicada en el norte de la ciudad. A él asisten niños de sectores altos de la población cuyos padres son profesionales, ejecutivos, industriales, etc. También atiende niños de 2 a 4 años. La maestra 5 es la profesora de los diez niños de menos de 4 años, los más grandes del jardín.

Los niños, en los últimos días, han estado trabajando en un proyecto sobre los barcos:

“[...] un viaje fantástico en un barco cohete, van a viajar a un planeta que se llama Marte y allí hay unos marcianos llenos de cosas que cada uno va a inventar. Vamos a hacer un cielo. El día anterior los niños habían dibujado estrellas, cohetes, planetas, soles, lunas, que fueron recortados y se guardaron para continuar la actividad hoy.”
(Maestra 5).

Al comenzar, la maestra les comenta sobre qué se va a trabajar: unos niños harán el cielo y otros, los marcianos; ellos eligen lo que quieren. En el salón hay dos mesas, una para seis y otra para cuatro niños. Los seis niños van a trabajar los marcianos en las mesas y las cuatro niñas, el cielo, en el suelo sobre dos pliegos de cartulina negra. A los niños que van a hacer los marcianos, la maestra les entrega hojas de cartulina blancas a cada uno y pone en la mesa marcadores, colores y pegantes, así como pequeños recortes que ella ha preparado para esta ocasión: “Porque eran figuritas muy pequeñas, ojos, brazos, zapatos, elementos que ellos pudieran anexar a lo que estaban dibujando”. Los niños dibujan los marcianos y van pegándoles los recortes. Esta parte de la actividad tiene que ver con dibujo y *collage*. Las niñas que van a trabajar en el cielo lo hacen en forma grupal, la maestra les ha repartido las siluetas que ellos han hecho con anterioridad y el pegante: “[...] ellos trabajan diciendo cómo los quieren organizar”. La maestra circula por el salón y habla constantemente con ellos, les pregunta,

ellos la llaman, le muestran y ella comenta... Cuando las niñas van terminado de pintar el cielo, la maestra les pide que se sienten en una mesa a pintar marcianos. Ellas trabajan con acuarelas y organizan y manipulan sus materiales. Poco a poco se va terminando la actividad y la maestra va marcando con el nombre de cada uno. Se dirigen al rincón de los libros, sacan cuentos, se sientan en el suelo y comentan entre ellos las historias de sus cuentos. Recogen los materiales y organizan el salón, mientras el trabajo de los niños se termina de secar para luego terminar el mural.

La maestra 6 se graduó en 1987, ha trabajado durante los once años en jardines privados, hace cinco es la coordinadora académica del jardín 1, ya descrito. El jardín 6 es el mismo jardín 1. La maestra 6 tiene a su cargo 12 niños de 3½ a 4 años, los más grandes del jardín. Duración de la actividad: 50 minutos.

Al llegar al salón, la primera actividad ya se estaba realizando, los niños estaban desarrollando en esos días un proyecto sobre la “Tienda de sorpresas” (una tienda donde se vendían cosas muy extrañas). La actividad consistía en hacer las cosas de la tienda en plastilina, iban definiendo el color, y todos debían hacerlo en el color convenido y lo iban colocando en una hoja de papel,

“[...] estamos haciendo un trabajo específico de motricidad gruesa, donde los niños deben seguir un modelo. Ellos escogen algunos colores y otros se los damos nosotras para trabajar el reconocimiento de estos, ahí los niños tienen la oportunidad de hacer combinaciones de colores, opinar, proponer otros ejercicios.” (Maestra 6).

Los niños estaban sentados alrededor de una gran mesa. La maestra dice: “Vamos a hacer una pistola que dispara caramelos, la vamos a hacer de blanco”, los niños cogen plastilina blanca y la hacen, van comentando que dispara caramelos de leche, de mora, etc. La profesora se involucra en la conversación: “Caramelos de limón”. Además, observa y comenta sus trabajos: “Ahora vamos a hacer la manzana monstruosa, acuérdense que el que se la come se vuelve monstruo, de qué color la hacemos”. Los niños empiezan a nombrar colores: blanca, verde, negra. Ella propone combinar

a ver qué pasa: “Ahora, hagamos el banano que vuelve calva a la gente, ¿de qué color lo hacemos?”. Cada niño nombra un color, la profesora entrega a cada niño la plastilina del color que pide, les dice que pueden combinar colores. “Ahora vamos hacer la paleta que utilizamos para que a la gente le salga pelo, cada uno hace la paleta con los colores que quiera”. La profesora los incita a experimentar. La actividad se acaba y les pregunta: “¿Qué hacemos para que la plastilina no se despegue de la hoja?”. Una niña habla del pegante. Cada niño le echa y lo dejan secar.

En la siguiente actividad, van a hacer el aviso para la puerta donde dirá: “Tienda de sorpresas”. La profesora les pregunta cómo hacen el adorno y ellos dicen que revolviendo pinturas. La profesora les dice: “Vamos a hacer una obra de arte”. Les propone que trabajen parados sin sillas. Sobre la mesa les colocan tres pliegos de papel. Encima de cada pliego se colocan algunas vasijas que contienen diferentes materiales: en una, se coloca crema de manos y pintudeditos; en otra, harina, leche, con tiza; y en otra, anilinas vegetales, aceite, copitos. Les propone que roten por los diferentes papeles y materiales, pero los niños terminan combinando los diversos materiales. Ella les va preguntando qué materiales necesita cada uno, luego les propone experimentar con otras combinaciones: leche y anilina, aceite y tiza, etc. Los niños trabajan con los dedos. La profesora escribe el aviso en uno de los pliegos, los tres serán pegados en la puerta.

Análisis y resultados

El análisis de los protocolos de las explicaciones de las actividades se categorizó en: ¿Para qué enseñar artes plásticas a los niños?; ¿qué y cómo se trabaja?”. Ya en este ejercicio fueron surgiendo categorías como: “El papel de las maestras”, “El papel de las instituciones”, “Los procesos de desarrollo personal” y “El gusto por el arte”.

¿Para qué se enseña artes plásticas a los niños?

En cuanto a las finalidades que se buscan con el trabajo de las artes plásticas con los niños se encuentran: el desarrollo del niño como persona, el posibilitarles a ellas el conocimiento de los niños, el acercarlos al arte, la vida social y el poderlo relacionar con otros aspectos del currículo de preescolar.

Desarrollo personal del niño

En general, el arte es percibido como algo que le aporta al niño para su desarrollo como persona. Dentro de ello se encuentra: necesidad de que se exprese y cree; desarrollo de su subjetividad y conocimiento de su vida interior, y acercamiento a las mismas artes.

En la gran mayoría de entrevistas se encuentra como uno de los principales objetivos: *el arte para permitir la expresión de los niños*. Esta expresión, sin embargo, tiene varias connotaciones: una de las ideas generales es que en la edad preescolar el arte les ayuda a los niños *expresarse y comunicarse* con los demás de forma más idónea, expresar lo que quieren y lo que saben:

“Pintar es una forma de expresarse y es lo que les permite en esta etapa hacer las cosas que quieren y representar lo que estamos aprendiendo” (Maestra 5).

“Para un niño es muy difícil contar de buenas a primeras qué es lo que le pasa, pero a través de un dibujo dice infinidad de cosas que de pronto él mismo no había pensado que podía representar” (Maestra 2).

La expresión está unida a la *sensibilidad* entendida como lo que sienten, a sus emociones, otro de los elementos que aparecen constantemente en las maestras:

“La importancia de que el niño logre expresar todo lo que siente, en este caso con la arcilla” (Maestra 1).

“En el arte ellos van plasmando el mundo de ellos, lo que sienten, lo que viven” (Maestra 2).

“Proporcionar a los niños oportunidades para expresarse y poder manifestar sus sentimientos, sus emociones a través de diversos materiales” (Maestra 4).

Ligada a la expresión está la parte de *creación*, que parece sinónimo de *fantasía*; se trata de que el niño se exprese, cree, haga cosas hermosas.

“Siempre estamos trabajando, muy pegados a la parte del arte, a la parte de creación [...] la idea del arte es expresarnos, es crear; los niños saben que el día de arte es pintura, qué material se usa [...] que es una cosa libre, es creación” (Maestra 5).

“Inventar, crear, desarrollar la fantasía, sobre todo; me encanta, ellos salen con unas cosas hermosísimas [...] especialmente como medio de expresión” (Maestra 2).

“Son todas las posibilidades que tienen para crear, para recrear, para que ellos puedan expresar todos sus puntos de vista” (Maestra 6).

Otra idea que aparece explícita en tres de las maestras hace referencia al arte *para que los niños se conozcan a sí mismos y desarrollen su subjetividad*; es el aporte que les hace el arte al niño como sujeto, en el sentido de *conocerse a sí mismo*, al desarrollo de su individualidad en contraste con la de los demás.

“En el arte ellos van plasmando el mundo de ellos, lo que sienten, lo que ven, lo que viven, pues la idea a través del arte es acercarse más a ellos mismos” (Maestra 2).

“Hay niños que se centran en un solo lado, por su mismo desarrollo y egocentrismo, pero esto no nos debe preocupar porque en el trabajo del arte en sí, lo que hay que permitir es que desarrolle su subjetividad, ya que el arte no es nada objetivo” (Maestra 4).

“Cuando estamos haciendo nuestras obras de arte, es el encuentro de cada uno de ellos, es el escoger cómo va a trabajar[...] qué colores quiere utilizar, es encontrarse con esas escalas de felicidad y de creer en sí mismos desde ahora” (Maestra 6).

Para conocer a los niños

De cierta manera ligado a la anterior, en casi todas las entrevistas está presente la idea de que las actividades de artes plásticas les permiten a las maestras *conocer a los niños, sus intereses, su mundo interior*. Esta idea está ligada al concepto de libertad, en la medida en que los niños puedan expresarse libremente, facilita el conocimiento de los niños por parte de la docente.

“Buscar otras alternativas con los chiquitos, que permitan conocerlos a ellos mismos... ahí se ha encontrado ese mundo tan hermoso que ellos tienen” (Maestra 2).

“Pienso que este tipo de actividades motrices ayudan a conocer un mundo interior del niño, cosa que no sucede cuando uno hace actividades conceptuales [...] porque lo motriz lo deja a él expresarse más abiertamente” (Maestra 3).

Sin embargo, para algunas de las maestras, aunque el dibujo de los niños puede dar elementos más profundos sobre la psicología del niño, hay que tener cuidado de no sobreinterpretar los dibujos.

“En los dibujos de los niños uno ve muchas cosas, sin psicoanalizar a nadie, porque la gente a veces peca en eso, ve un dibujo entonces el psicoanálisis –“No, mire la figura humana”, “Ese niño no se identifica” –, pero para mí es una forma de expresión, y si el dibujo fue grande o chiquito, hay que ver por qué fue grande [...] a veces pintan con negro porque los demás no le dejaron más colores, a veces pintan chiquito porque las hojas de los demás estaban encima, o estaba enfermo, no quieren pintar ese día, no siempre quieren pintar.” (Maestra 5).

Dentro del conocimiento de los niños, dos de las maestras plantean explícitamente que el trabajo en artes plásticas le facilita a la maestra *ver las habilidades artísticas de los niños y explorarlas*:

“Hay niños que les interesa más pintar, que son muy hábiles, uno ve unos trabajos que dice: “¡Qué trabajo tan impresionante! [...]”. A unos les gusta más leer, a otros, correr” (Maestra 5).

“En esa facilidad que ellos tienen para expresar todo lo que viven, lo que ven, para esparcir el color [...] para inventar cosas, mezclar colores [...], y la significación que le dan ellos a esas representaciones” (Maestra 2).

Para acercarlos al arte

Otro de los objetivos de las actividades de artes plásticas es el acercamiento al arte mismo. En general el trabajo aquí está asociado a la *experimentación de diversos materiales*. Como vimos en las actividades, varias de ellas o bien utilizaron la combinación de diversos materiales, incluso materiales no convencionales, como las cremas, las harinas y explicitaron la importancia del uso del material como complemento de otros. Para algunas maestras, este constituye uno de los principales objetivos:

“Los niños a esta edad exploran diferentes materiales, después de haber logrado hacer aviones en cartón, aviones en plastilina [...], queríamos ver la parte de cómo ellos podían crear una figura tan compleja como los aviones en arcilla” (Maestra 1).

“Uno de los objetivos que creo centrales es generar un ambiente rico en diversidad para que los niños escojan” (Maestra 3).

El arte para el *disfrute*, para el *goce*. Es decir, el arte como *lúdica*, es uno de los *para qué* encontrados en casi todas las entrevistas:

“Ahí podemos ver el goce del niño frente a la arcilla. Es muy rica esta área porque el niño puede gozar al máximo y explorar todos los elementos y manejarlos como quiera. Lo importante es que él pueda sentir y gozar lo que estamos haciendo” (Maestra 1).

“La actividad[...] no pretendía definir formas, sino el disfrute con el color” (Maestra 2).

“Les gusta pintar, les gusta mezclar colores... cualquier cosa que nos sirva para pintar o ser pintado, lo estamos utilizando, siempre estamos en ese juego de crear” (Maestra 5).

Ver las artes plásticas como *otro lenguaje* no es una idea que se encuentre en todas las egresadas; sin embargo, aparece concretamente en dos y vale la pena resaltarlo:

“Las artes son un lenguaje también [...] es otro lenguaje, la idea no es encasillarse de pronto que matemáticas, lenguaje, no, buscar alternativas, otros lenguajes [...] Ese lenguaje tan bonito de ellos frente al arte, todo lo que se puede desarrollar [...] la idea no es solo quedarse con el dibujo libre, sino lo que querían decir los niños [...] encontrar el mundo tan hermoso que ellos tienen” (Maestra 2).

“Se debe comprometer a los niños en la experimentación y en el aprendizaje de un lenguaje visual, artístico estético y agradable” (Maestra 4).

La apreciación en el sentido de reconocimiento de valores artísticos tanto en las obras artísticas, en la historia del arte, como de los mismos niños. Aunque este objetivo no aparece de manera muy explícita, algunas maestras lo mencionan, ya sea porque le hablan de artistas o porque llevan a los niños a exposiciones de padres de familia e incluso han invitado a estos padres para que trabajen con ellos.

“Es importante que desarrollen destrezas de apreciación asociadas con la crítica de obras de arte, sepan valorar los logros de otros artistas [...] Me gusta hablarles de artistas, les he contado la vida de Vincent Van Gogh, en forma de cuento, se han llevado algunas obras de arte de él” (Maestra 4).

“Las exposiciones que hemos ido es similar a como se trabaja en el jardín, también los niños aprenden a sensibilizarse, frente a lo que hacen otras personas” (Maestra 1).

Las ilustraciones de los libros de literatura infantil se convierten en instrumentos para la apreciación artística:

“Cuando traemos libros de literatura infantil, afiches, la idea es que ellos vean algo nuevo... que ellos las miren, que pregunten, que digan qué les parece” (Maestra 5).

“Hay días en que no se leen los cuentos, sino que analizamos los colores que les pusieron a los cuentos” (Maestra 6).

Pero otra idea de la *apreciación* la podemos referir también *al trabajo de los mismos niños*. De esta manera, la expresión artística de los niños está ligada, la mayoría de las veces, a la exposición de sus trabajos, a la valoración de estos. Estas exposiciones se hacen tanto para los niños como para sus padres. En ciertos casos observan que los niños son muy duros al juzgar los trabajos de sus compañeros. Esta valoración tiene de cierta manera un carácter de apreciación:

“Los niños siempre están aportando y están orgullosos de lo que han hecho, por eso siempre están las pinturas a la vista, hacemos exposiciones para los demás niños. Ahora estamos tratando de darle al trabajo un título, ellos siempre nos cuentan: ‘Pinté la casa [...]’, ‘Esta es mi mamá [...]’; que le den un título como cuando visitan los museos: ‘Mi obra se llama [...]’” (Maestra 5).

“Lo que se ha hecho es que si el niño hace el dibujo y los sacamos a la entrada del jardín para que los papás lean y miren lo que han hecho los niños” (Maestra 2).

“La mayoría de exposiciones las hacemos muy próximas a las reuniones de padres; ellos vienen y observan los trabajos y muchas veces les dejan notas pegadas en sus pupitres y eso estimula al niño para que más adelante sigan haciendo cosas mejores” (Maestra 3).

“Los niños pequeños son muy duros en los comentarios: ‘Su trabajo le salió horrible’, nosotras les decimos: ‘Si lo mío vale la pena, lo que tú haces, también’” (Maestra 3).

La estética, referida a los trabajos mismos de los niños, es nombrada por dos maestras, como uno de los objetivos del trabajo en artes plásticas

“También a la parte ‘estética’... no era mezclar colores sino como en partes muy claves darle otro color, también es parte del arte, la

estética, que las cosas queden bien hechas, que las cosas sean como luminosas, sean bonitas también” (Maestra 1).

“El aprendizaje de un lenguaje visual artístico, estético y agradable para los demás” (Maestra 4).

Para relacionarlo con el currículo de preescolar

Nos referimos en esta categoría a las relaciones que establecen las maestras de preescolar entre el trabajo en artes plásticas y las demás áreas o dimensiones del preescolar.

Ha sido muy común en la educación preescolar centrar como finalidad de las actividades de artes plásticas el *desarrollo motriz*. Esta idea de utilizar el arte con una marcada tendencia hacia ello, no podemos decir que es generalizada; si bien para todas estas es un elemento que desarrollan las artes plásticas, este se da en sí mismo. Solamente encontramos una maestra (3) que explícitamente lo utiliza para tal fin:

“Precisamente la destreza motriz que es lo fundamental que uno busca en el preescolar [...] para que esté preparado para los primeros años de educación básica” (Maestra 3).

“Las artes plásticas [...] deben permitirle al niño oportunidades para desarrollar destrezas motoras y ojalá desarrollar totalmente la motricidad fina” (Maestra 4).

Es interesante notar cómo las maestras 2 y 5, quienes no nombran esta relación durante la entrevista, hablan de su proceso y de cómo su trabajo actual ha superado los trabajos uniformes que hacían con los niños, como el coloreado.

Podríamos decir que todas las actividades de artes plásticas que realizaron las maestras están enmarcadas en una relación con la temática que se viene trabajando en la clase; cuatro de las maestras entrevistadas hablaron de *proyectos*, “El viaje fantástico”, “Los aviones”, “El terremoto de Armenia” y “La tienda de sorpresas”. La maestra 4, quien trabajó sobre dinosaurios, habla de trabajar de manera integrada en un tema todo el día, y la maestra 4 solicita a

los niños que pinten lo que más les gustó de una visita que hicieron a la muñeca Camila un día antes.

“Básicamente son las que nos ayudan a armar el proyecto... Siempre que hacemos algo está enfocado hacia el proyecto [...] nunca está como desconectado” (Maestra 5).

“Hay ocasiones en que se deja trabajo libre, que ellos pinten lo que quieran [...] pero la mayoría de trabajos van vinculados al proyecto de aula” (Maestra 2).

“Normalmente se hace precisamente para tener una continuidad en las actividades, no tiene sentido tener una cosa por un lado y otra por otro” (Maestra 3).

Aunque algunas maestras plantean que las actividades de arte no están siempre ligadas al proyecto:

“Hay días en que les doy papel Kraft y pinceles y les digo que pueden hacer una obra de arte, lo que cada uno quiera, que la vamos a exponer” (Maestra 6).

Las actividades artísticas también están asociadas, para las maestras, al desarrollo de otras áreas como el lenguaje y, en especial, al desarrollo de los sentidos. Los trabajos de exploración con los diferentes materiales hacen un énfasis en este último.

“Ayuda a la expresión verbal, a la parte cognoscitiva, la motricidad fina” (Maestra 1).

“Era necesario enmarcar el café, no únicamente como color, sino trabajando con los sentidos” (Maestra 3).

El arte para la vida social de los niños

El hecho de que los niños aprendan a compartir, a trabajar en grupo, es otro de los elementos más comunes tanto en las explicaciones que hacen las maestras de la actividad, como en los desarrollos de la entrevista:

“La socialización se le desarrolla mucho, el aprender a escuchar a los demás compañeros, de pronto a trabajar en grupo” (Maestra 2).

“Entre otros objetivos que permiten las artes plásticas, está el desarrollar una capacidad para trabajar solo y con otros, buenas actitudes” (Maestra 4).

“El trabajo en grupo incluso a veces ellos mismos se dan ideas, uno le dice al otro que le ponga, que le quite: ‘¿Qué pinto?’, ‘¿Para qué es eso?’. La idea del uno enriquece el trabajo del otro” (Maestra 5).

¿Qué y cómo se enseña arte a los niños de preescolar?

Acá se hace referencia tanto a los contenidos de trabajo en las artes plásticas en preescolar, como a las formas para llevarlo a cabo. Se construye una sola categoría ya que no es muy clara una separación, por cuanto en muchos casos los contenidos conllevan el proceso de enseñanza.

El acercamiento y experimentación con diversos materiales artísticos

Si se analizan las seis actividades se encuentran: a) un trabajo de modelado en arcilla de un avión; b) una experimentación de la elaboración del color café; c) un trabajo de pintura, dibujo, modelado, recortado y esgrafiado sobre los dinosaurios; d) la elaboración de un mural con *collage*, dibujo y pintura, sobre un viaje fantástico; e) un trabajo en esgrafiado sobre una visita, y f) un trabajo dirigido con plastilina y otro de exploración de materiales. Cuando se analizan estas actividades artísticas se encuentra el uso de diferentes medios, de materiales para la expresión artística, incluso se puede observar cómo a la solicitud de realizar una actividad de artes plásticas, tres de las seis profesoras preparan una actividad que implica el uso de diversos materiales para la expresión artística por parte de los niños. Esto incluso esta graduado según la edad de los niños:

“Entre uno y dos años es el goce hacia la pintura... nos pintamos descalzos... pintamos con el cuerpo [...] el goce con todos los elementos sin pensar en que tenemos que hacer esto [...] en el niño de dos a tres años, ya empezamos a trabajar ciertos espacios, vamos a trabajar solamente sobre el papel, vamos a intentar untarnos solamente las manos [...] con los de tres a cuatro, ya es un trabajo mucho más claro, ya hoy íbamos a hacer una figura” (Maestra 1).

“La greda se utiliza al principio del año porque es suave y también permite sentir esas sensaciones de frío, de ir sintiendo templadita y luego más caliente [...] más adelante se puede utilizar la arcilla porque esta es más arenosa y le permite a los niños tener proporción de cantidad, de volumen, de espesor y textura [...] luego la plastilina es más moldeable, más duradera [...] permite facilidad de manejo de color” (Maestra 4).

“La semana pasada estuvimos en una granja [...] al otro día recuperando la salida, pues pintamos, les colocamos distintos materiales, piedras, papel, vinilos, crayolas, marcadores, colores y ellos se hicieron de a tres niños y sobre cartulina representaron lo que más les llamó la atención del paseo [...] Hemos trabajado también con arcilla, la plastilina, el collage, maquillajes...” (Maestra 2).

“Aquí el proceso es muy interesante y es que aquí desde chiquitos están siempre en contacto con la parte artística [...] con acuarelas, con vinilo, con masa, los grandes, saben manejar las acuarelas, saben manejar el pincel, saben que lo lavan, que si mezclan dos colores pues va a cambiar, son más detallistas” (Maestra 5).

Algunos conceptos formales del arte

Sin ser los conceptos formales uno de los contenidos más importantes, sí aparecen en el trabajo de las algunas maestras. Tal vez el concepto más trabajado en estos cursos sea el *color*. Recordemos que la actividad de la maestra 2 es específicamente de color, de su elaboración a partir de los colores primarios y de sus diferentes tonalidades. Ella misma habla de *composición* e incluso de que aún no le interesa trabajar el de *forma*. Igualmente, la maestra 5

habla de aprender a mezclar colores, diferentes tonalidades, más claros, más oscuros. Así mismo nos habla del manejo del espacio, de texturas. La maestra 1 también comenta su trabajo del color y durante el proceso están implícitos los conceptos de *espacio* y *forma*. La estética, como la preocupación por que los trabajos queden bonitos, es tal vez a lo que más hace referencia. La maestra 3 cuenta cómo trabaja los colores cálidos y fríos y los asocia con el estado del tiempo. La maestra 6, al respecto del color, dice que trabaja con las gamas del mismo.

Acercamiento a la historia del arte

El acercamiento a la historia del arte no es uno de los contenidos contemplados, sin embargo, las dos maestras del jardín de clase alta tienen experiencias de acercamiento a los niños a obras de arte contemporáneo a través de la asistencia a exposiciones de los padres.

“Algunos papás entran a trabajar con los niños y con todos nosotros en el mes de arte, unas mamás que eran pintoras querían que los niños fueran a ver unas exposiciones [...] porque son iguales a los trabajos de los niños [...] cosas abstractas, el manejo de colores, los niños iban a que miraran los trabajos que otros exponen” (Maestra 1).

De la misma manera, ya vimos cómo la maestra 5, quien trabaja en un colegio oficial, les habla de Van Gogh, su pintor favorito.

Las artes plásticas y los temas de estudio en el preescolar

Como ya lo veíamos, el tema de todas las actividades de artes plásticas que realizaron las maestras estaba referido a la temática que estaban estudiando, y en la mayoría de los casos, al proyecto de aula que estaban desarrollando. Sin embargo, podemos establecer algunas diferencias en la forma como se establece esta relación en algunas de ellas:

El arte como expresión del proyecto integrado. Es este, tal vez, el trabajo más común, si bien las actividades se hacen para explorar diferentes materiales, para trabajar con los colores. El

tema está dado con anterioridad y no se pone en duda, como lo plantea la mayoría.

“Las actividades de arte son las que nos ayudan a armar el proyecto [...] siempre que hacemos algo está enfocado hacia el proyecto [...] aunque hay proyectos más “fantásticos” y proyectos más “académicos”, incluso el proyecto del viaje fantástico surge dentro de uno sobre barcos más académico” (Maestra 5).

En esa misma línea, está la actividad del avión, que organizó la maestra 1, pues con esta se buscaba ver cómo podían hacer un avión con arcilla:

El arte como aporte del proyecto integrado. En esta subcategoría ubicamos la actividad de la maestra 2. Aquí, el color café, además de complementar un trabajo sobre los departamentos del Eje Cafetero, suscita una relación con las leyendas populares de espantos, lo que lleva también a trabajar el miedo. Un trabajo específico sobre color va a enriquecer el proyecto.

Ahora bien, es posible que muchas de las actividades de artes plásticas de la maestra 5 tengan ese carácter; la referencia a las mezclas con colores y a las experimentaciones con otros materiales serían tareas que en sí mismas tendrían un valor plástico, y que es desde allí que le aportan al proyecto. En esta línea estaría, también, el trabajo de elaboración del título del proyecto para decorar la puerta de la maestra 6.

El estudio como pretexto para las actividades de artes plásticas. Nos referimos a actividades como las de la maestra 4. Consiste en trabajar la técnica de serigrafía, lo que más les gustó de la salida a conocer a “Camila”. El tema hubiera podido ser cualquier otro. El objetivo era trabajar una técnica, incluso se podría pensar que otro tema hubiera explotado mejor la técnica.

Los medios plásticos en función de un objetivo motriz. La maestra 3 presenta una situación interesante. Ella habla de actividades integradas alrededor de un tema, en este caso los dinosaurios. Han hecho una visita a un parque jurásico, han leído en la mañana algo de los dinosaurios y ahora van a hacer esta actividad. Esta tiene

como objetivo principal el desarrollo motriz. Ya vimos cómo ella se refiere a las actividades de plásticas como actividades motrices, casi que por encima del acercamiento a las técnicas está el mejoramiento motriz. De hecho, en la actividad, los niños terminan experimentando con las diversas técnicas y ella lo permite y lo estimula. Sin embargo, las técnicas y el mismo tema de dinosaurios están subordinados al objetivo que es, en últimas, el de la preparación para la escolaridad. De esta manera ella en la parte final de la entrevista dice:

“En mi opinión, la modernización de los centros educativos no ha sido favorable... en este caso preescolar rompió su carácter lúdico para convertirse en un preparatorio, para enseñar a leer, escribir y sumar, desafortunadamente se perdió ese estímulo que tiene hacia lo artístico” (Maestra 3).

Pero también está la primera actividad de la maestra 6 que, como ya se mencionaba, es catalogada como motriz:

“Una actividad totalmente dirigida en la que los niños se deben guiar por el modelo que estoy dando como profesora, deben seguir una instrucción [...] estamos haciendo un trabajo específico de motricidad” (Maestra 6).

Papel de la maestra en las actividades de artes plásticas

Las actividades de artes plásticas son, en general, libres, en el sentido en que el niño las va desarrollando de una forma autónoma, aunque con las orientaciones generales de la maestra. Es interesante, entonces, analizar tanto la intervención de la maestra como los significados que ella le da a esta.

Planea y organiza la actividad

En todas las actividades se observa una planificación atenta por parte de las maestras para el desarrollo de estas. Todas las actividades requirieron preparación y organización de materiales que eran los elementos centrales de cada una: la consecución de

la arcilla, los ingredientes para hacer el café, la preparación del engrudo, la disposición de los materiales en las mesas en la actividad de los dinosaurios, las crayolas y el betún en el esgrafiado, los recortes para el *collage* en los marcianos, los materiales que se requirieron para el decorado del título del proyecto.

Motiva la actividad

La motivación para la actividad por parte de la maestra es un postulado importante para su realización en las artes plásticas:

“Tampoco es sentarse a pintar, sino que también hay que motivarlo, mostrarle cosas, hay que leer mucho con ellos” (Maestra 5).

“En el caso de actividades que implican manipulación, como es el caso de la arcilla, esta motivación parece más importante, pues busca que el niño sienta deseos de manipular [...] Creo que la maestra tiene que mostrarle al niño que ella también goza esas actividades [...] no mostrarle ese repudio de que ‘me voy a untar’, ‘me voy a ensuciar’” (Maestra 1).

Organiza y sugiere mejores formas de trabajo con los niños

Las maestras están atentas a organizar el trabajo de los niños, como se puede deducir de las descripciones de las actividades. Esta organización pasa por estar pendientes del trabajo de cada niño e, incluso, de sugerirles algunos materiales o formas de trabajar.

“Siempre estoy con ellos observando, aportándoles alguna idea, por ejemplo, si no se le ve mucho su dibujo, yo le digo: ‘Cambia el marcador’, sugiriéndoles cómo pueden usar un material [...] yo estoy pasando por todos, hablando con cada uno, preguntándoles qué están haciendo” (Maestra 5).

Conduce el trabajo de los niños

En algunas actividades las maestras realizan una mayor intervención en el trabajo de los niños; por ejemplo, la maestra 6, quien

coherente con su objetivo de mejoramiento de la motricidad y de seguimiento de instrucciones, en algunos casos interviene para ayudar en el trabajo del niño, incluso le conduce la mano:

“Como todavía ellos son pequeños, hay que irles guiando el trabajo poco a poco [...] precisamente es mirar que niños tienen alguna dificultad, sea el modelado, copiar una imagen” (Maestra 3).

Recapitula el proceso

Algunas maestras recapitulan el proceso seguido bien sea en la elaboración del color o en la combinación de esto, el uso de la técnica como el esgrafiado:

“Al terminar el trabajo cuando ya está seco, nos sentamos en círculo, miramos los trabajos [...] para ver qué pasó con los colores, qué pasó con los que les habíamos aplicado más azul, o más rojo o más amarillo [...] como mirar todo el proceso” (Maestra 2).

El papel de las instituciones de preescolar

Dos de las instituciones privadas, en este caso las que atienden niños de los sectores altos, inciden en el trabajo mismo de las maestras. En vista de que la actividad artística es importante para estas, disponen de espacios específicos para tal fin o los reorganizan para que este trabajo se pueda llevar a cabo.

“Aquí, desde chiquitos, están siempre en contacto con la parte artística [...] el salón es para poder untar sin problemas, hoy no lo usamos porque fue acuarelas, cuando usamos vinilos, también existe la oportunidad de poner cosas en la pared o trabajar en el piso, porque es más grande [...] ellos saben que el martes llegan y tienen que ponerse el delantal y la primera actividad es en el salón de arte” (Maestra 5).

“Decimos hoy es día de pintura, entonces es con todos los niños, se mezclan todos los cursos, no importa que el bebé esté trabajando con el niño de 4 años [...] les explicamos [...] y les decimos, a qué niños les gusta la pintura [...] mezclas y harinas, [...] plastilina. Se da una explicación general de los materiales que hay y de las partes

donde pueden trabajar y después cada niño, la maestra está pendiente de estos preguntando: ‘¿Tú qué hiciste?’, ‘¿Por qué lo hiciste?’, ‘¡Ah, iqué bien!’” (Maestra 6).

Vale recordar que acá se menciona el papel de los padres en la ida a la galería. Igualmente tienen el *macroproyecto* del arte, en el cual trabajan con los papás, quienes traen sus cuadros y además trabajan con los niños.

En los demás jardines de sectores medios e incluso en el colegio de sector popular, el trabajo en artes parece ser más una labor escogida por las mismas maestras sobre la cual no existen orientaciones institucionales claras, ni espacios específicos.

Los procesos de desarrollo profesional

Como ya mencionaba, a todas las maestras se les trató de indagar sobre su proceso de formación y desarrollo profesional, incluso con preguntas específicas sobre lo que ellas recordaban de la universidad. Las respuestas hacen que surjan las siguientes categorías: el papel de la universidad, la experiencia y su gusto por las artes.

El papel de la universidad

El papel que las maestras le conceden a la formación recibida en la universidad tiene relación con dos elementos: el primero, la distancia en el tiempo de haber salido, es decir, las que salieron hace más años recuerdan menos que las que salieron hace menos años. El otro elemento sería el impacto que, ellas sienten, tuvo esta formación. La mayoría tiene recuerdos positivos, aunque también hace sugerencias para mejorar esta área de trabajo.

“En la universidad hay como base a nivel teórico, para poder desarrollar la creatividad y la imaginación de las docentes que se están formando como maestras [...] a uno le enseñan más como de la expresión, de admirar los trabajos que cada una de nosotras hacemos... es buscar en su interior todo lo que uno de gusta del arte, despertar esas ganas de hacer diferentes cosas, de sentir, de imaginarse, de poder plasmar todo lo que uno quiere [...] esa parte interior de uno

es buena, porque uno empieza a sentir el gusto por esa área [...] uno como profesor de preescolar tiene que ser bueno en todas las áreas [...] uno en la universidad ha aprendido y ha explotado mucho capacidades que uno creía no tener. Lo digo, porque no me sentía muy bien en artes [...] en el colegio estaban las que eran buenas en artes y uno se opacaba y decía: 'No, yo en esa parte definitivamente no'. Al llegar a la universidad dije: 'No, es chévere y es necesario', y uno allí expresa muchas cosas [...] Como sugerencia [...] poder ir a diferentes partes, más interacción con los museos, con obras de arte, porque muchas veces como que se pierde eso, uno no visita esos sitios y eso también le ayuda mucho [...] y la parte técnica más hacia el nivel de preescolar" (Maestra 1).

"¿Qué me acuerdo? Nos enseñaron a manejar varias técnicas, vinilos, trabajamos el collage, plastilina... sobre todo nos encaminaron por el lado del vinilo, de las gamas de colores, el cuadro donde salen las mezclas, todo eso, con más negros [...] nos dedicamos a nosotras mismas en esos talleres, como a experimentar con lo que nosotras mismas hacíamos, pero ya en la práctica hay cosas que se le han olvidado a uno" (Maestra 2).

"Recuerdo a la maestra que me dictó artes y a la de literatura infantil; ellas tenían algo en común y que a mí me quedó siempre sonando porque siempre me dio muy buenos resultados [...] y era que la música es un elemento fundamental para atraer más la atención y para obtener mejores resultados [...] claro está que todo lo que uno hace en el colegio no es producto simplemente de lo que uno aprende en la universidad" (Maestra 3).

"Lo que estoy comentando lo aprendí en su mayoría en la universidad, con la profesora [...] ella nos dictaba un taller de sensibilización y un taller de artes plásticas, ella siempre estaba tratando de que todo fuera práctico, agradable, y generalmente todas sus actividades estaban centradas alrededor de los niños, siempre nos motivó para que nosotras fuéramos creativas, que utilizáramos nuestra imaginación, nos desinhibiéramos, que fuéramos capaces de experimentar, de crear, de afrontar nuestras obras [...] todas estas técnicas

[...] fueron trabajadas por nosotras mismas, cada una le ponía un toque, aprendíamos de la otra compañera, de la vida, de la profesora [...] Una recomendación: no perder este tipo de materias y ojalá no fueran materias de un semestre, sino que durante todos los semestres se viera de artes plásticas, donde vea una historia del arte, se hablara de pintores, de las diferentes técnicas de ser recursivos, no solo de artes plásticas, sino del arte musical, del arte literario del arte poético” (Maestra 4).

“No vimos plásticas en sí, vimos títeres, mi memoria es pésima, no me acuerdo de nada, qué pena con los maestros de arte[...] pero yo creo que las cosas las aprendí en la experiencia [...] Yo sí pienso que el arte debe tener un espacio propio, así como uno ve didácticas, lenguaje [...] también debe haber una parte fuerte durante toda la carrera que hable sobre arte, que uno tenga la posibilidad de ver de teoría, de práctica con los niños y con uno mismo [...] hay que sensibilizarnos mucho a la parte artística, para poder ser con los niños. A veces se queda uno pensando: ‘¡Yo qué voy a hacer!’. No se le ocurre nada” (Maestra 5).

“La incidencia de la universidad ha sido total, yo tuve la experiencia de ser profesora y ahora coordinadora, entonces tengo la oportunidad de entrevistar gente [...] uno tiene que partir del hecho de crear [...] así tiene la creatividad abierta y eso es lo que le brinda a los niños [...] algo muy positivo fue haber empezado la práctica desde primer semestre, donde nosotros teníamos que saber –ahora qué me invento, ahora qué me voy a idear–. Siempre estaré de acuerdo con las profesoras de preescolar de la Pedagogía [...] ellas son mucho más abiertas” (Maestra 6).

La experiencia

En general, las maestras se refieren a la experiencia cuando hablan de cómo han llegado a trabajar en la forma como lo hacen, esta se refiere al contacto con las instituciones, con las demás maestras, con los niños y las propias reflexiones.

El contacto con las compañeras de trabajo incide en gran medida en el desarrollo de las formas de trabajo de las maestras.

“En el jardín ya empieza a manejar ciertas técnicas, porque ve de las demás compañeras... técnicas... materiales que uno jamás ha usado” (Maestra 1).

“Todo lo que uno hace no es producto simplemente de lo que uno aprende en la universidad, yo creo que el sesenta por ciento uno lo aprende en la experiencia cotidiana... a veces se le acaban y hay otra persona que le puede ayudar” (Maestra 3).

“Me he actualizado por medio de libros, me encanta leer la historia del arte [...] tratando de copiar también a mis compañeras de la institución... me han aportado muchísimo para realizar mis trabajos con los niños” (Maestra 4).

“Siento que todo lo he aprendido con la experiencia, con el contacto con otras maestras, de cosas que he visto y cosas que se le ocurren a uno [...] Siempre se está hablando aquí de qué estamos haciendo, de qué hace el otro, cómo le funcionó, qué hizo” (Maestra 5).

“Entre nosotras hacemos talleres cada mes y los dictamos de a dos. Nos gusta más que sea taller, no teórico [...] es algo muy importante siempre querer hacer algo diferente [...] Me gusta estar pendiente de lo que está viendo la gente que está estudiando preescolar en el momento” (Maestra 6).

El contacto con los niños. La experiencia tiene también que ver con lo que se aprende con los niños durante las mismas actividades, lo que ellos proponen y preguntan.

“Hay propuestas muy buenas por parte de los niños... ya ese niño me dijo tal cosa, entonces ya en la próxima actividad no solo vamos a trabajar pintura sino le vamos a echar harina” (Maestra 1).

“Cuando uno trabaja con los chiquitos, aprende de los mismos comentarios de ellos” (Maestra 2).

“Las mismas ganas que tienen los niños... todos los días uno tiene que aprender algo de los niños” (Maestra 6).

Las propias reflexiones. Pensar en su trabajo y reflexionar sobre él, les permite a las maestras crear y experimentar nuevas formas de trabajo.

“Ya en el trabajo uno se va ingeniando” (Maestra 1).

“A veces estando por ahí [...] ‘¡Yo qué hago!’, de pronto ya sé, vamos a pintar con los pies, vamos a hacer un engrudo de colores”. (Maestra 5).

“Es estar abierto a ver qué cosas se pueden aprender y qué cosas puede recrear, mientras uno tenga la mente abierta uno puede seguir creciendo” (Maestra 6).

El gusto e interés por el arte. A medida que la investigación transcurría nos fuimos dando cuenta de que las maestras que voluntariamente habían aceptado participar en el trabajo sentían un gusto especial por el arte e, incluso, ciertas habilidades para este, aunque esto último no garantiza una buena forma para trabajar con los niños.

“Eso ha sido como inquietud mía, a mí siempre me ha gustado el arte, entonces donde haya arte yo estoy metida, yo estuve en la universidad en Arte Peatonal [...] A mí me gusta el arte, me fascina, al principio quería que los chiquitos sintieran ese gusto por el arte, y me estaba yendo por mal camino, porque si estábamos trabajando sobre los animales, entonces yo les hacía el dibujo de los animales bien hehechitos, y ellos lo pintaban del color que ellos querían [...] yo decía: ‘¡Enseñarles aquí a dibujar!’[...] entonces cometí el error de empezar por eso y eso no es el derecho” (Maestra 2).

“Personalmente me encanta la pintura y los pintores Vincent Van Gogh, Goya, Picasso, entonces pienso que eso tiene que influir en la actividad que uno realiza. He seguido comunicada con el arte porque tengo un cuñado que es pintor, mi esposo talla madera y eso tiene que hacer alguna huella en la mente y en el corazón de la persona” (Maestra 4).

“Es algo que a me fascina y siempre quiero tener cosas diferentes en el salón, afectar el espacio, trabajar con toda clase de materiales, eso me fascina” (Maestra 6).

Algunas reflexiones a modo de conclusiones

Como ya se comentaba, el objetivo principal de este trabajo es aportar a la organización de una problemática al campo específico de la enseñanza de las artes plásticas en preescolar. Haciendo la salvedad de que este trabajo tiene una mirada pedagógica y que en el campo de las artes plásticas son los profesionales en artes –cuyo campo de interés es la educación infantil– los que junto con los pedagogos de educación infantil tendrían que discutir y continuar este trabajo, esta labor tiene en sí una orientación y hacia él van dirigidas las recomendaciones; por lo que es pertinente pensar que la enseñanza de las artes plásticas es válida en sí misma.

Las recomendaciones se plantearán como pautas pedagógicas:

- Propiciar el debate en los programas de formación de maestros en preescolar o educación infantil sobre la función de las artes plásticas en este nivel educativo, con el fin de que los programas tengan claridades sobre la orientación que le dará a este espacio académico y no quede totalmente al parecer del profesor.
- Reorientar el trabajo de los talleres de artes plásticas en el sentido de que, además de propiciar exploraciones artísticas por parte de las estudiantes, se creen espacios para reflexionar sobre la práctica de las estudiantes en los jardines, su trabajo con los niños, con las demás profesoras, sus inquietudes, ya que tanto aquí como en anteriores investigaciones sobre pensamiento del profesor se evidencia que el conocimiento práctico de los maestros se construye con variados elementos y requiere formas de reflexión que sobre los mismos.

- Incluir en la formación de las estudiantes las artes plásticas como disciplina y en ese sentido incrementar la formación en las cuatro grandes disciplinas artísticas: estética, historia del arte, crítica del arte y creación artística, con el fin de que haya una mayor comprensión de las artes como tal, y desde allí reflexionar sobre la importancia de estas en estos grupos de edad.
- Incrementar la formación plástica en los estudiantes en cuanto a los conceptos básicos como: forma, color, luz, línea, entre otros, con el fin de enriquecer la experimentación y el conocimiento de materiales como el contenido más importante de las artes plásticas y la expresión como su único objetivo.
- Incluir en los espacios académicos el estudio de las tendencias de lo que se está haciendo en los jardines en cuanto a la enseñanza de las artes plásticas. Lo anterior lleva a debatir el problema del *tema* en los trabajos de artes plásticas, ya que, como se observaba, es el tema de los *proyectos de aula* el que se asume como el inspirador de la experiencia, lo que sin desconocer su importancia puede llevar a debates relacionados con la concepción de las artes plásticas como un medio o un fin en sí mismas (Ventura y Hernández, 1995).

Capítulo III.

Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños. Análisis de caso¹

Introducción

El presente trabajo surge de las discusiones que se realizan en torno a la necesidad de valorar el desarrollo de los niños en primera infancia. En nuestro medio es muy común la aplicación de escalas de valoración del desarrollo, donde a partir de indicadores o ítems estandarizados se busca establecer una *fotografía del estado* de desarrollo de cada uno de los niños en un momento determinado. Varios son los argumentos para esta práctica –tal vez el más fuerte es el de la detección temprana de problemas–, que pueden ser atendidos en un momento preciso y que su no atención oportuna puede llevar a que estos problemas se agudicen y, posteriormente, sea más difícil tratarlos. Las escalas de valoración, en general, son realizadas por médicos pediatras o psicólogos especialistas en desarrollo infantil, pues estas disciplinas han desarrollado un saber al respecto. A pesar de los discursos actuales que afirman que el desarrollo es un proceso con ritmos individuales y, sobre todo, que no es lineal, persiste la idea sobre la necesidad de hacer esta valoración a través de estos instrumentos.

1 Este trabajo se llevó al Congreso de Psicología y Pedagogía, Vecindades y Fronteras, realizado en 2010, en la Pontificia Universidad Javeriana.

Algunas escalas requieren aplicaciones especializadas por parte de psicólogos fundamentalmente, otras se realizan para ser aplicadas por los maestros de educación inicial. Frente a esta última posibilidad existe una discusión de fondo y es el saber de las maestras sobre desarrollo infantil. Es en este punto donde este escrito intenta aportar.

Entre los argumentos que se dan para aplicar dichas escalas en el ámbito de la educación inicial está la idea de que las maestras no saben lo suficiente sobre el desarrollo de los niños y por tanto los resultados de la aplicación de las escalas; ya sea que hayan sido obtenidos por ellas o por los especialistas, buscan ayudarles en el conocimiento de los niños y niñas con los que trabajan, además de sugerirles el tipo de actividades pedagógicas que podrían realizar para promover el desarrollo.

Ahora bien, sin entrar al debate de la conveniencia o no de las escalas, y sin negar que estas pueden, de cierta manera, ampliar este conocimiento, el propósito central de este trabajo es mostrar la diversidad de saberes sobre los niños de una maestra de educación inicial y preguntarse si este saber concreto y cotidiano se tiene en cuenta a la hora de valorar el desarrollo de los niños. Esta pregunta cobra relevancia, pues se han observado casos en los que luego de haberse aplicado una escala a niños particulares y entregarse sus resultados a la maestra, ella no está de acuerdo con la valoración que se hace del niño. Una vez allí, ¿qué hacer?, ¿quién tiene la razón?

El trabajo partió de reconocer que las maestras de educación inicial pasan la mayor parte del día con los niños, jornadas que en muchos casos son de todo el día, es decir de 8:00 a.m. a 4:00 p.m., tiempo en que una madre trabajadora necesita que les atiendan a sus hijos. Esto lleva a un contacto permanente de la maestra con los niños, donde se posibilita un conocimiento profundo de ellos, en general, y de cada uno; lo que ha sido corroborado por un número significativo de investigadores entre los que se menciona a Jackson (1968), Tardif (2009) y Mercado (2002).

En este sentido, este trabajo se centra, por un lado, en evidenciar el saber que las maestras tienen de los niños, y por otro, en plantear la necesidad de que estos saberes dialoguen con los de los otros profesionales que trabajan con la primera infancia. Solamente un diálogo respetuoso entre los diversos especialistas en el que se reconozcan, valoren y se enriquezcan los diversos saberes podrá facilitar un mejor trabajo que ofrezca oportunidades de desarrollo a través del contacto con el mundo, con los adultos y con los otros niños, el cual es finalmente la intención de todos los profesionales que trabajan con esta población.

El saber sobre los niños

El trabajo, en general, se inscribe en la perspectiva investigativa denominada *pensamiento del profesor*. Las investigaciones sobre este paradigma muestran la relevancia de los alumnos en la construcción de su saber o conocimiento práctico. Philip Jackson (1968), considerado como uno de los precursores de este paradigma, desde su primer trabajo evidenció el papel central que los alumnos tienen para los maestros. Este autor muestra que el objetivo de las escuelas es promover el aprendizaje; de allí que una de las fuentes principales de satisfacción de los maestros sea observar el desarrollo del rendimiento de sus estudiantes. Así mismo, evidencia el interés del profesor por el bienestar de cada uno de los alumnos de su clase, a tal punto que, al solicitar que describan las satisfacciones que obtiene de su trabajo, revela la siguiente respuesta: “Lo que en verdad vale la pena es ver progresar a un alumno lento o a otro tímido” (Jackson, 1968, p. 167). Esto sin dejar de enfatizar en que los maestros entienden que su trabajo es con un grupo de alumnos y que de hecho así lo prefieren en comparación al trabajo con un niño particular.

Esta importancia de los alumnos para el profesor es una de las características del *saber docente* planteado por Tardif (2009) a partir sus investigaciones. Para este autor resulta fundamental

reconocer que la razón de ser del trabajo docente es que se trata de prácticas sociales, es decir, el saber docente se construye para el trabajo con sujetos, para actuar con otros seres humanos, y en este sentido la base del saber de los educadores está en la relación con el otro, con el colectivo de estudiantes. En consecuencia, la enseñanza no necesariamente exige de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre determinada práctica, sino principalmente la capacidad para comportarse como sujeto en interacción con otros sujetos. El maestro actúa con cada niño y niña, esto está acompañado de *sensibilidad y discernimiento*: “La adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente” (Tardif, 2009, p. 197). Esta sensibilización lo lleva a una disposición constante por revisar continuamente su práctica, aunque desde luego reconoce que es una de las partes más problemáticas del trabajo, pues puede llevar a situaciones de abuso o negligencia con ciertos alumnos, pues ellas están imbricadas en posiciones éticas y valores que el maestro tiene.

Mercado (2002), otra de las investigadoras que trabaja con una categoría similar a la de Tardif, pero que la especifica como *saber docente cotidiano*, plantea que estos saberes son dialógicos, es decir, se construyen en diálogo con otros, son históricos y socialmente construidos; y enfatiza en el papel que cumplen los alumnos en la construcción de este saber, aspecto en el que critica ciertos autores enmarcados en el paradigma del *pensamiento de profesor*, precisamente porque en algunas de las investigaciones sobre la planificación de la enseñanza se desconoce el papel que desempeñan los alumnos en la construcción de los saberes de los docentes.

Las anteriores perspectivas fueron las que llevaron a indagar con cierta profundidad el tipo de saberes que una maestra construye sobre los niños con los que trabaja, con el fin de evidenciarlos, reflexionar sobre el lugar que ocupan y abrir este tema para investigación. Para ello se realizó este *estudio de caso*, con una

maestra promedio de los jardines propios de la Secretaría Distrital de Integración Social.

La maestra

La maestra entrevistada tiene 29 años, lleva cinco trabajando en un jardín infantil ubicado en el noroccidente de Bogotá, que atiende niños y niñas entre 2 y 5 años de sectores vulnerados socialmente. Es licenciada en Educación Infantil de la Universidad del Tolima (programa a distancia). Ha sido maestra de todos los niveles en el jardín, en dos oportunidades ha sido maestra de párvulos, o sea niños y niñas de 2 años; durante un año fue maestra de prejardín (niños de 3 años) y en el momento de la entrevista era maestra de jardín (niños de 4 años).

A la profesional se le hizo una solicitud que es, de cierta manera, común en el ámbito escolar: que se situara al iniciar el año y supusiera que iba a entregar el grupo de niños con el que había trabajado el año anterior a otra maestra (que sería la entrevistadora) y que lo hiciera hablando de cada uno de los niños. El grupo del que habló fue el de 2 años, niños con los que había trabajado el año inmediatamente anterior. Así mismo, ella decidió, y así se respetó, qué era lo que iba a hablar de los niños y niñas, pues como ya se planteó, la idea del trabajo era precisamente analizar los aspectos de lo que ella consideraba relevante al hablar, sobre los niños. Al final de la entrevista se le solicitaron unas apreciaciones generales sobre los niños de 2, de 3 y de 4 años. Para referirse a ellos, tomó la lista del grupo y habló sobre los 19 primeros.

Cómo es cada niño o niña

La organización de la información se hizo teniendo en cuenta el tipo de apreciaciones que se hicieron de manera constante sobre cada uno de los niños. En general, los aspectos coinciden con las dimensiones del desarrollo que se plantean en los documentos pedagógicos y curriculares de la Secretaría de Integración Social: corporales, personales y sociales, comunicativos y cognitivos.

Además de ellos se encuentra un elemento especial que se menciona en todos los casos: la alimentación. Las apreciaciones se toman textuales de la entrevista y pertenecen a diferentes niños y niñas.

La alimentación

Este es un aspecto sobre el que la maestra se refiere en los 19 niños, seguramente la edad es una de las razones por la que este elemento termina siendo algo que ella considera muy importante, evidenciando así una de las características de las maestras de primera infancia y es su preocupación por el cuidado, por considerar que forman parte indisoluble de su trabajo pedagógico. De igual forma es posible que el concepto de *atención integral*, promovido desde la Secretaría, incida en la preponderancia que se le da a ese aspecto. Cuando la maestra habla de alimentación se refiere, por un lado, a los alimentos que les gustan y que no les gustan, al tiempo que se demoran tomando los alimentos, y por otro, a si comen solos o no, es decir si son independientes en ello o necesitan ayuda de la maestra u otro adulto. En algunos casos pasa a hablar del grado de autonomía para realizar otras actividades de autocuidado como vestirse, ir al baño, etc.

“En la alimentación, eso sí para comer no le gustan las verduras, no le gustan casi los granos, entonces hay que trabajarle un poquito más eso y se demora para comer, y le gusta que lo ayuden o que lo paladeen en la hora del alimento, porque él comer solito, pues sí lo hace pero es muy demorado, él a veces prefiere que venga la profe y le dé el alimento”

“[...] ese niño come juicioso, come de todo”.

Al hablar de la independencia que tiene cada niño, con respecto a la alimentación, también la relaciona con la adquisición o no de otros hábitos que son considerados importantes en estas edades. En lo expuesto se observa también la capacidad de la maestra para interpretar la disposición o no que tienen ellos para realizar ciertas actividades y cómo esta disposición puede variar; por ello se hace necesario estar allí para acompañarlos.

“En ocasiones come solita, que uno se sorprende que se come todo, como hay ocasiones que le da pereza y quiere que la profe le dé de comer entonces pues toca ahí reforzar un poquito eso, ella es independiente a la hora de bañarse las manos, a la hora de comer, a la hora de ir al baño”.

“Ellos se visten, se desvisten, la gran mayoría, pero por ejemplo Alejandro pues él no lo hace, ni se viste, ni se desviste solo, ni se quita los zapatos, Alejandro no lo hace”.

Aspectos corporales

Un segundo aspecto al que se refiere la maestra de los niños tiene que ver con el desarrollo corporal y sus apreciaciones están ligadas a las actividades pedagógicas que ella realiza. La descripción de este componente está relacionada, al igual que con la comida, con el gusto e interés, e incluso habla de *preocupación* para referirse a la disposición que muestran los niños en el momento de hacer sus diferentes trabajos y describe cómo los hacen. Si bien en algunos casos habla explícitamente de la motricidad fina, termina prefiriendo hablar más de las actividades que ellos realizan y es así como se refiere fundamentalmente a los trabajos manuales:

“También en la parte manual, en la parte de la motricidad fina, ella casi no le gustaba hacer trabajos”

“En las actividades de pintura también él participa, él se preocupa por hacer sus trabajos manuales, él tiene buen agarre de tiza, él coge su crayola”.

“Ella también se preocupa mucho por pintar, por colorear, por hacer sus trabajos manuales, intenta rasgar, porque a ella se le dificulta un poquito rasgar, entonces pues trata de [hacer] eso. Los trazos de ella sí son muy, muy débiles, a ella sí toca reforzarle un poquito más el tono muscular, porque ella coge la crayola y hace unos trazos pero muy suaves”.

“Se preocupa por sus trabajos manuales, es de los que coge o intenta coger la tijera adecuadamente pues para hacer el corte, rasga, hace

los moldeados en plastilina, revuelve materiales, o sea le gusta esa transformación de los materiales”.

Ligado a lo anterior, sobre algunos niños hace observaciones acerca de si les gusta o no untarse con los diversos materiales que usan con cierta periodicidad. Aquí la lectura es integral, por cuanto los aspectos afectivos están presentes, y para ella en muchos casos son determinantes.

“Le cuesta mucho untarse de los materiales”.

“Es que a él no le gusta casi untarse de nada, a él no le gusta ni untarse de agua, ni de arena, ni cuando hacemos la plastilina casera, tampoco le gusta casi untarse de eso, le toca a uno como venga, como acercarle los elementos y venga métase, intentar que él coja y todo eso, que vaya cogiendo confianza porque a él no le gusta eso”.

“Si trabajamos, digamos, agua y masa o algo así, a él le encanta eso, untarse, ese trabajo de pronto de hacer las pompas de jabón y eso, eso le gusta a él, que mezclar la arena, que pasarla de un vaso a otro vaso, hacer esas mezclas, eso le gusta mucho”.

Así mismo, hace observaciones sobre el manejo corporal más global, sobre la coordinación motora gruesa, incluso en ciertos casos se refiere a la fina y a la gruesa de manera integral, pero sobre todo se trata de una lectura sobre las habilidades particulares de cada uno:

“A él le falta mucha coordinación y equilibrio, él cuando camina y levanta un poquito los pies, o sea todavía no pone el pie bien sobre la superficie del piso, entonces hay que estar pendiente de esa parte también. Se le dificulta saltar un poquito en un solo pie, se le dificulta saltar”.

“Él es de los que todas esas actividades de trayectorias, de laberintos, de ensartado, de coloreado, de picado, de recortado, todo eso se le facilita, o sea está como en su proceso y lo hace bien, sus trazos tienen una intencionalidad, una direccionalidad, también de pronto

es porque él era uno de los niños ya más grandecitos del grupo, ya de los que ya iba a cumplir casi los 3 años”.

Aspectos personales y sociales

Otro aspecto al que la maestra parece darle gran importancia al hablar de los niños es a lo que sucede cuando se plantean actividades para desarrollar de manera individual y grupal, planteando que cada una persigue propósitos diferentes. Para ella es distinto cuando se le pide a un niño hacer determinada actividad con el grupo, pues suelen realizarla sin mayor dificultad, a cuando se le pide que la haga solo, pues ahí lo que se mira es la manera como él se desenvuelve ante el grupo, su seguridad o su timidez ante el mismo y cómo se relaciona tanto con los mismos niños como con la profesora.

“En la parte grupal, ella hace actividades en grupo, digamos si tenemos que saltar y correr, todos en grupo, ella lo hace, pero si tú le dices a Paula Lorena: ‘Sal, Paula Lorena, y haz una trayectoria, digamos, gateando o en un caminito y eso’, ella sola no te lo va hacer, porque siente pena o inseguridad o miedo de hacerlo, entonces hay que trabajar un poquito más en eso con ella”.

“Hace las actividades tanto individual como en grupo, él las realiza, le falta de pronto un poquito más, ser como un poquito más social, porque el chiquitín, pues si él está con los niños y todo, comparte, pero él pues casi no habla con los otros niños”.

“Es otro niño que tampoco le gusta hacerlo delante de los otros niños, o sea el trabajo individual le da pena, si uno lo pone a gatear solo, le da pena, si uno lo pone a saltar, ‘Bueno, ahora le toca Armando’, no lo hace, él no se para de la silla porque le da pena”.

Sin embargo, a pesar de que algunos niños hacen las actividades propuestas ante los demás, los que no lo logran son un número tan significativo que ella se pregunta si la resistencia para hacer este tipo de actividades en forma individual y frente al grupo es

propia de esta edad y hace la salvedad de que más adelante los niños puedan cambiar.

“Es otro chiquitín que hace las actividades todas en grupo, pero le da como pena, no sé si es característico de pronto de esta edad, que le da como pena hacer las actividades individualmente, si uno pone una trayectoria y tienen que pasar por ahí, primero caminando y después gateando, solo por un laberinto, él solito no lo hace, él le da una pena y eso se agacha y se tapa la cara. Quién sabe si de pronto más adelante cambie eso, pero pues en parvulitos no lo hacía, él era así callado”.

Ligada a esta observación van apreciaciones sobre la seguridad o la inseguridad de cada niño, así como sobre su sociabilidad o integración con otros niños. Estas apreciaciones, al igual que las anteriores, van acompañadas de comentarios generales sobre las características de los niños de esta edad y está implícita la duda si todos los niños deberían lograr ciertos comportamientos, aunque siempre en un contexto que reconozca la particularidad de cada uno.

“Con los del salón pues él comparte, pero realmente es todavía como un poco egocéntrico, él está como en su juego, a veces es en juegos como paralelo, bueno está dentro del juego, pero realmente lo que le interesa es el propio juego de él, o sea lo que él está haciendo, y trata de compartir y eso. Pero a él, si le quitan algo llora, si le dicen algo, llora, todavía es muy sensible como a la crítica, al llamado de atención, como a eso, es demasiado sensible todavía, y todavía es demasiado egocéntrico, aunque a esa edad son muy egocéntricos porque todo lo quieren para ellos mismos”.

Incluso al referirse a la seguridad de los niños en algunas situaciones, los comentarios se relacionan con lo que implica quedarse en el jardín por primera vez, especialmente para los de párvulos que son los más pequeños que llegan a su jardín y, por tanto, es en esta edad que hacen el proceso de adaptación.

“Le da un poco de inseguridad todavía ingresar al jardín, en las mañanas todavía a veces lloraba y le daba como miedo, pero ya después se ponía a jugar con los otros compañeritos y de pronto ya uno le hablaba, entonces ella ya se calmaba y ya estaba bien”.

“Él llora mucho todavía, él es muy inseguro, él llora mucho cuando lo traen al jardín, él todavía no se siente como confiado, tranquilo de llegar, y eso que se le abraza y se le consiente, entonces más o menos dura unos 15 minuticos y ya se calma y ya se integra al grupo, ya como que se resigna y entonces empieza pues a hacer las actividades cotidianas”.

Sin embargo, para la maestra estas inseguridades que muestran los niños de quedarse en el jardín están más relacionadas con actitudes de las familias que de los mismos niños, pues es una observación que no hace de la mayoría de ellos, sino solo de los niños que para ella presentaron esta situación de manera más permanente durante el año lectivo.

“Lo único es que él, pues todavía es un poco inseguro cuando llega al salón y pues a final de año, en algunas ocasiones lloraba, cuando entraba al salón, en algunas ocasiones, no sé qué eventos de pronto sucedían en la casa, pero él llegaba llorando, pero generalmente es un niño que va en proceso, que pues responde”.

“Ella es un poquito insegura también al llegar, al quedarse, porque pues ella es como hija única y la mamá la consiente mucho, siento que si los papás no están como muy seguras y seguros de dejar a sus hijos y eso, pues todo eso se lo van a transmitir al niño, entonces por eso es que de pronto era así, porque la mamá se despedía como 10 mil veces, entonces, claro, uno hablaba con ella para que cambiara un poquito eso, entonces pues hay que seguir trabajando con ella eso pues porque ella es como muy sobreprotectora con la niña y se lo transmite”.

Existen otras observaciones vinculadas a la iniciativa de los niños y a su participación voluntaria y espontánea en las diversas actividades en el aula.

“Es de los que, digamos, si vamos a bailar todos, él se queda sentado y no se para, entonces toca ir y pararlo, y decirle: ‘Bueno, ven bailamos los dos’, intentar moverlo”.

Así mismo, se encuentran observaciones sobre el comportamiento de los niños con los otros niños o de alguno de ellos cuando se relaciona con sus compañeros. Aquí lo que señala la observación es si son agresivos con los otros niños o cómo reaccionan cuando le pasa algo a sus compañeros, es decir, qué tan solidarios se muestran.

“Él es de los que les pega también a los otros niños, es un poco brusco, los coge a puños o les da patadas, él es de los que coge la silla y la tira, y pues realmente también es por la situación de la casa”.

“¿Qué más le digo de Valentina?, es tierna con sus compañeros, vive pendiente de lo que hacen sus otros niños, del grupo si está haciendo algo: ‘Profesora, tal niño’, le gusta contar, como dar quejas”.

Aspectos comunicativos

El lenguaje de los niños es otro de los aspectos relevantes al que la maestra se refiere cuando habla de cada niño; aquí la variabilidad va desde si hablan en las actividades escolares, tanto si se les pregunta o si lo hacen espontáneamente, como si lo hacen fuera de estas; aunque no lo hagan con la maestra; hasta si su lenguaje es claro, o mejor, si se les entiende. El hablar sobre la manera que tienen los niños para comunicarse es también una forma de esbozar rasgos de la personalidad de cada uno.

“Habla muy poco, o sea desde la interacción de la maestra con la niña, cuando uno le habla, ella habla muy poquito, uno la escucha más es en la comunicación con sus pares”.

“Él es de los que le gusta hablar y hablar ahí en el salón... cuando uno pregunta algo, él es de los que levanta la mano y responde, es de los que participa, le gusta participar, le gusta realizar las actividades en grupo”.

“El lenguaje también es un lenguaje claro, fluido y él es de los que aprende canciones, aprende adivinanzas, de los que le gusta hablar, de los que participa”.

“Es de las que cuenta todo, cuenta que la mamá se fue a vivir con un señor, cuenta que el señor se llama no sé qué. En las asambleas, si la mamá le compró, si la mamá le dijo, es un poco consentida, cuando uno le llama la atención, se siente y se pone a llorar, y hace como caras, o sea se pone triste y hace caras, es un poco sensible como al llamado de atención, entonces hace gestos. ¿Qué más le digo de Laura?, no, Laura es linda”.

“Tiene un lenguaje claro, él habla clarito, él se aprende las canciones. Cuando no le gusta algo se pone bravo y pelea: ‘Ah, no quiero’. Él es de los que le dice a uno: ‘No, no me gusta’”.

Las dificultades en el hablar, así como otras que se observaron arriba, están relacionadas según la maestra con elementos como la seguridad de los niños y la timidez de interactuar con otros. Aquí también la maestra diferencia si habla en grupo y si lo hace cuando se le pregunta. Incluso a veces el que un niño no hable, según ella, es cuestión de darle tiempo, pues puede tener que ver con su edad.

“Él es de los que uno le pregunta algo, él no le responde nada, y uno no sabe si él sabe o no sabe de verdad, porque uno le dice: ‘Bueno, alcázame tal cosa’, y él no se mueve de ahí. Al decirle: ‘Entrégame el objeto grande o el objeto pequeño’, él no te va decir, pero no es que tenga un problema cognitivo, si no es más como ese vínculo afectivo o como que todavía tiene inseguridad de estar en el jardín, como que no se siente seguro y eso que nosotros le hicimos actividades, le hicimos todo y estamos con él que esto, que lo otro, porque yo digo que él sabe, él no es que tenga un problema así que yo diga es que él tiene como un retraso cognitivo o algo, no, yo digo que es más como de confianza, como de quitar un poco esa pena al hablar”.

“Él es un niño que le gusta hablar mucho, de los que bueno, de pronto si yo pregunto algo él habla, pero digamos en el grupo así, en la

algarabía, pero si yo le pregunto a él solo: ‘Bueno, ¿qué pasó aquí?’, le da pena, a él le da como pena, pero en el grupo digamos si todos dicen, bueno si yo le digo: ‘Bueno, ¿qué pasó aquí, mire la señora va qué?’, ‘Caminado’, dicen todos, entonces uno lo ve y él habla así, pero si yo lo cojo directamente él es de los que agacha la cabeza”.

“El lenguaje de él es demasiado escaso, en ese momento no hablaba nada, puede que de pronto cambie, por la edad, que cambie ya por la edad el otro año, pero hay que trabajarle mucho en la parte del lenguaje”.

Incluso hay dificultades en el lenguaje más relacionados con aspectos físicos, como problemas en el oído y que pueden producir inconvenientes en el lenguaje.

“Harrison al comienzo parecía que tuviera como un problema de algo, pero nosotras decíamos: ‘¿Qué será lo que tiene este niño?’, yo cuando lo vi, dije: ‘Él tiene algo’, él vive distraído todo el tiempo, él vive como en otro lado, entonces yo dije: ‘No, algo pasa’. Él sufría constantemente de otitis, entonces había que estar pendiente de eso. A la mamá le habíamos solicitado unos exámenes de audiometría, a ver si era algo del oído o si era que no escuchaba bien, y efectivamente el niño parece que va a perder el oído izquierdo, entonces hay que estar pilas [...] Entonces era un niño que uno lo llamaba y todo el tiempo distraído, cuando uno leía cuentos, él en otro lado, en otras cosas, pues claro como no escuchaba bien, pues a él no le interesaba eso, pero si usted lo ponía a armar o hacer algo, él sí ya más de construir, eso le gustaba, o si lo pone a jugar con otro niño, a correr, a saltar, él hace todas esas actividades de obstáculos y eso, a él le encanta hacer eso, y el lenguaje pues le ha afectado yo creo que a raíz de eso, el lenguaje de él, a él le falta, se le dificulta pronunciar varios fonemas, el lenguaje de él es muy escaso, casi no se le entiende”.

Dentro de lo expuesto por la maestra es posible evidenciar una mirada amplia y completa de lo comunicativo, pues las habilidades de lenguaje para la maestra están también asociadas a

otras actividades donde el lenguaje hace parte de ellas, como el aprender canciones, adivinanzas, escuchar cuentos:

“Aura es una niña tranquila, ella habla con sus pares, ella pronuncia frases, palabras, ella canta, ella le gusta bailar, ella le gusta realizar actividades individuales y grupales”.

“Habla muy poco, o sea desde la interacción de la maestra a la niña, cuando uno le habla pues ella habla muy poquito, uno la escucha más es en la comunicación con sus pares, pero intenta aprender canciones y eso, uno la escucha como tarareando y hablando, pero pues no es así como otros niños que es más espontáneo el lenguaje y eso, hablar no, no es así en ella”.

Aspectos cognitivos

Se hacen también algunas apreciaciones generales de cada niño que se podrían clasificar como aspectos cognitivos. Aquí se habla de si los niños comprenden, si aprenden fácil, de la concentración o no de ciertos niños. Sobre algunos niños lanza juicios acerca de la posibilidad o no de presentar déficit de atención; sin embargo, no son contundentes, parece que pensara que habría que esperar a ver cómo va evolucionado.

“Él a veces es despistadito, es como distraído, tiene un poquito, no puedo decir que un déficit de atención, pero sí le cuesta mantener un poquito la atención, se distrae fácilmente”.

“[...] pero se distrae con facilidad, le gusta bajarse de la mesa, meterse debajo de la mesa, a él le cuesta como mantener un poco la atención, pero digamos le gusta que le lean cuentos, le gusta correr”.

“Es un niño que probablemente tiene un déficit de atención porque le cuesta mucho mantener la atención en cualquier actividad, yo creo que la única actividad en que no se distrae es en el juego, porque bueno, por lo mismo, porque es el juego, pero digamos él es de los que se distrae, es de los que se para, no le gusta hacer sus trabajos manuales, es de los que arruga la hoja y deja eso ahí, no centra como ese interés en hacer sus trabajos manuales, no”.

“Es una niña muy como pila, ella es superpilosa y ella es de las que todo quiere, o sea si uno no la pone hacer cosas a ella, ella le desordena a uno el grupo, entonces a ella hay que ponerla: ‘Laura, ayúdame a pasar los colores’, ‘Laura, ayúdame a pasar las hojitas’, ella es la que le responde a uno todo, todo en la clase, si usted le pregunta a ella: ‘¿Qué animal es este?’, ella: ‘Yo... ¿el perro?, ‘¿Qué color es este?’, ‘El amarillo’, cualquier cosa”.

Igualmente hace apreciaciones sobre los niños en términos de si manejan conceptos básicos como *arriba*, *abajo*, *colores*, etc. Incluso hay apreciaciones sobre niños que, aunque presentan un comportamiento muy pasivo, no tienen problemas cognitivos y manifiestan otras habilidades, por ejemplo para armar torres. Se evidencia así la capacidad de la maestra para analizar a los niños y describirlos en diferentes circunstancias.

“Identifica algunos colores, pues digamos, el que más a ella se le facilitaba identificar era el amarillo... Con su cuerpo ella le dice, es arriba, es abajo, ella sabe esas nociones, pero en su cuerpo”.

“[...] pero no es que tenga un problema cognitivo, yo no sé si no es más como, como ese vínculo afectivo... por ejemplo uno le da fichas y armemos una torre, armemos cubos, armemos eso, y a él le gusta hacer eso”.

“Pero él es de los que arma esas figuritas con el Armatodo y además torres con los cubos y todo eso. Él es de los que uno le pregunta, ¿cuál es el grande?, ¿cuál es el pequeño?, él le dice a uno todo eso”.

Para la maestra es claro que cuando observa problemas en ciertos niños es necesario realizar apoyos especializados, incluso en esos casos ya han realizado intervenciones en el jardín.

“[...] pero él es un niño que uno, las instrucciones no las sigue, no las sigue, y tiene como una desviación en el ojo izquierdo, entonces pues hay que estar pendiente de esa parte, lo vio el neurólogo porque pues él no, pues acorde como a las características de la edad, de lo que debían hacer los niños, él no lo hace”.

Apreciaciones generales sobre los niños

Cómo hemos visto, en general se puede afirmar que la maestra para hablar de los niños utiliza como categorías las cuatro grandes dimensiones: corporal, personal social, comunicativa y cognitiva. Sin embargo, las observaciones de estas cuatro dimensiones, aunque pueden verse de manera independiente, no se encuentran disociadas, sino que se relacionan unas con otras, e incluso la referencia a una dimensión particular se usa para mostrar que aunque ellos pueden evidenciar ciertas dificultades, en otras estas no se presentan.

Una mirada de dos observaciones completas: un niño y una niña, puede ayudar a ver con cierto detenimiento cómo se entrelazan estas dimensiones en cada niño y cómo estas son utilizadas para dar una visión integral de cada uno de ellos y sus procesos de desarrollo.

“Jhonny, es que le cuesta, o sea Jhonny es juicioso, pero es tendiente a accidentes, entonces uno le recomienda a la profe que esté más pendiente, porque él es de los que le gusta subirse a una mesa, tirarse al piso, él es de los que le gusta esos juegos de carreras y de empujarse y de los policías y de todo eso. Entonces a veces es un poco brusco al jugar y se ha lastimado, una vez aquí se pegó y la vez pasada se abrió por acá la cara, porque iba corriendo muy rápido y se tropezó y se pegó, él es muy tendiente a accidentes. Pero es un niño que no es brusco con sus compañeros. Él come juicioso, come de todo. Es otro chiquitín que hace las actividades todas en grupo, pero le da como pena, no sé si es característico de pronto de esta edad, que le da como pena hacer las actividades individualmente, si uno pone una trayectoria y tienen que pasar por ahí, primero caminando y después gateando, solo por un laberinto, pues él solito no lo hace, él le da una pena y eso se agacha y se tapa la cara; quién sabe si de pronto más adelante cambie eso, pero pues en parvulitos no lo hacía, él era así callado. Es el de los que le gusta también la lectura de cuentos, le encanta que le hagan

títeres; eso sí es, queda hipnotizado con los títeres. Cuando ponemos actividades de película, a él casi no le gustaba mirar televisión, lo que más le gusta son los juegos de carrera, de correr, de eso y todo. Se preocupa por sus trabajos manuales, es de los que coge o intenta coger la tijera adecuadamente pues para hacer el corte, rasga, hace los moldeados en plastilina, revuelve materiales. O sea, le gusta esa transformación de los materiales, que si trabajamos digamos agua y masa o algo así, a él le encanta eso, untarse, ese trabajo de pronto de hacer las pompas de jabón y eso, eso le gusta a él, que mezclar la arena, que pasarla de un vaso a otro vaso, hacer esas mezclas y eso, eso le gusta mucho. A veces se distrae con facilidad en el salón, eso sí se distrae fácilmente y le gusta hablar mucho y es muy amiguelero, digamos él es de los que coge un amiguelito y todo el tiempo con ese amiguelito y quiere sentarse al lado de ese amiguelito y habla todo el tiempo con ese amiguelito. El amiguelito de él era Jared, entonces si no quiere que le hagan mucho desorden en el salón, no los deje tan pegados, toca dejarlos en otro lado porque ellos no”.

“Michel, Michel es otra chiquita que se le duerme a la hora del almuerzo, pero es una niña muy calmada, tranquila, se preocupa mucho por hacer sus actividades. En ocasiones come solita, que uno se sorprende que se come todo, como hay ocasiones que le da pereza y quiere que la profe le dé de comer, entonces pues toca ahí reforzar un poquito eso. Ella es independiente a la hora de bañarse las manos, a la hora de comer, a la hora de ir al baño... Bueno a veces le gusta hablar un poquito en el salón con sus compañeros, pero centra mucho la atención en la lectura como de imágenes, entonces cuando uno le pone: ‘Aquí hay una figurita, ¿qué está haciendo, digamos, esta mamá? Entonces la mamá le está dando de comer al niño’. Entonces ella levanta la mano y dice: ‘La mamá y el bebé’, dice así. Es de las que a veces cuenta: ‘Mi mamá me compró tal cosa y me llevó al parque’, cuando hacemos las asambleas, ella es de las que a veces: ‘Mi mamá me dijo esto y eso’, es de las que a veces cuenta así. Le da un poco de inseguridad todavía ingresar al jardín, en las mañanas todavía a veces lloraba y le daba como miedo, pero ya después se

ponía a jugar con los otros compañeritos y de pronto ya uno le hablaba, entonces ella ya se calmaba y ya estaba bien”.

“Identifica algunos colores, pues digamos, el que más se le facilitaba como identificar era el amarillo, identifica algunos colores. Con su cuerpo ella le dice, es arriba, es abajo, ella sabe como esas nociones, pero en su cuerpo. También le daba un poco de pena hacer las actividades individuales, pero pues intentaba hacerlas, así fuera hasta la mitad, lo intentaba hacer, pero ella sí es la que también le gusta el arrastre, el gateo, saltar, hacer como los animales, imitar cosas, sonidos, las canciones, también se aprendía canciones con facilidad. La comunicación de ella pues es buena, es fluida, es clara, una niña que le responde a uno con claridad, es coherente también”.

Es importante resaltar en primer lugar que se trata de una apreciación general del niño, una mirada sobre su totalidad en la cual se observa una explicación de sus fortalezas, de sus gustos, de las cosas que hace bien; aunque también muestra sus debilidades, pero estas se plantean más como aspectos a trabajar que como características estáticas de los niños, sin desconocer ciertos casos más problemáticos. Esta insistencia en sus gustos nos muestra también un niño como sujeto, con sus propias particularidades. Es, en general, una mirada de los niños como seres activos, con intereses, con preocupaciones, con habilidades específicas.

No deja de llamar la atención la relativización de sus apreciaciones, pues deja ver la posibilidad que otorga al niño de cambiar tanto por la edad, como por las experiencias y relaciones que puede tener con otra maestra y otro grupo de niños, que pueden llevarlo a mostrarse diferente e incluso a cambiar. Aquí es prudente recordar que el saber de los maestros es para la interacción, para el trabajo pedagógico, para enseñar o, en el caso de la educación inicial, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos.

Las observaciones y valoraciones de la maestra sobre cada niño van mostrando el tipo de trabajo pedagógico, en donde parecería que las fortalezas de los niños, así como sus dificultades, van dando pauta para su trabajo pedagógico.

“Le encantan los juegos, le encanta todas las actividades individuales, grupales, o si lo pone a jugar con otro niño, a correr, a saltar, él hace todas esas actividades de obstáculos y eso, a él le encanta hacer eso”.

Igualmente se puede observar cómo su saber es compartido con las otras maestras del jardín, es así como en varias observaciones habla en plural, para mostrar que sus ideas han sido discutidas con otras maestras del jardín e incluso que las intervenciones se realizan de manera conjunta. Así mismo, aunque ella sabía que la entrevistadora no es maestra de niños, cuando se refería a alguno que podría tener alguna dificultad, hace la observación sobre la necesidad de trabajar en determinado aspecto.

Los niños de 2, 3 y 4 años

La maestra tiene apreciaciones generales de los niños según las edades. Ella en dos ocasiones ha sido maestra de *niños de 2 años* y de ellos menciona los puntos más importantes que deben ser trabajados en el nivel. Se refiere, en primer lugar, a las dificultades que pueden tener los niños para adaptarse al jardín, las inseguridades que esto les ocasiona y la necesidad de que la institución tenga muy presente esta situación. Así mismo, como otro de los aspectos a trabajar menciona la atención y concentración, pues lo considera fundamental en esta edad. La alimentación, como ya vimos, es otro elemento primordial, tanto por la exigencia institucional que se hace como por el mismo bienestar de los niños. El aprender a compartir, se evidencia como otro de los temas de este nivel, algo que para ella no es fácil pues los niños tienen características particulares en esta edad, pero que se hace indispensable para la vida en el jardín.

“Ellos de todas maneras les da todavía esa inseguridad, ese miedo de estar en otro lugar desconocido. Generalmente son los niveles de atención lo que más hay que trabajar, porque ellos no centran su atención, pues la mayoría de niños, o sea lo que dicen los autores es

que los niños alcanzan una atención de 7 minutos... pero digamos, uno dice mantener la atención es que digamos uno pueda medianamente hacer una actividad en donde ellos escuchen, como que se interesen en lo que uno está hablando y también por lo que después van a hacer, porque bueno llega un momento en que ellos están ahí, listo, bueno, 'Ah, sí, tan chévere y esto', pero ellos se cansan rápido, entonces toca cambiar la actividad, toca ponerlos a hacer otra cosa, porque los niveles de atención es lo que más hay que trabajar. Lo más que hay que trabajar en los niños, o sea lo que uno ve, es la alimentación, porque eso cuesta mucho, la parte de la alimentación hay que trabajarla muchísimo, que coman las verduras y más cuando no vienen de procesos anteriores, porque uno hace todo ese proceso en sala materna, pero cuando llegan aquí a párvulos de primera vez, a uno le toca hacer todo ese trabajo que no se hizo estando en un jardín y que generalmente en las casas, si la mamá de verdad es una mamá dedicada y paciente y realmente preocupada por la alimentación sana de su hijo, seguramente ese chiquito va llegar acá y va ser un niño que coma de todo y que coma bien, pero la mayoría no porque los niños están aprendiendo a conocer los alimentos, a probarlos, a degustarlos y hay unos que no les gusta. Generalmente lo que menos les gustan son las verduras, y es lo que uno más, como que más se esfuerza, en que ellos coman eso porque es como lo más saludable, aunque dicen: 'Bueno, pero si no comen verduras, algún día llegarán a comerlas', pero generalmente aquí nos exigen... entonces por eso hay que trabajar".

"Lo otro es el egocentrismo... Es muy marcado, porque ellos todavía quieren todo para ellos mismos, y ellos todavía como que ese yo existencial está madurando un poco y todavía no tienen esa conciencia de que el otro también quiere, de que el otro también necesita, todavía no hay esa comprensión de esas emociones del otro, entonces no, ellos solo piensan en ellos mismos, en lo que yo quiero, en lo que yo necesito, y yo cojo mi juguete y es mío y nadie me lo va quitar y si yo puedo voy le quito el del otro y me lo cojo para mí... Y como están todavía en ese aprendizaje de compartir y de todo eso, porque hay que trabajar mucho eso también, el compartir, que vamos

a compartir, que es para todos, porque ellos pelean mucho por eso, por la posesión de sus juguetes, de sus cosas, lo quieren todo para ellos, y si le quitan, lloran, gritan, hacen la pataleta, entonces esa es otra característica de los niños de 2 a 3 años, que hay que trabajar”.

Como ya se mencionó, la maestra habló de los niños que tuvo el año pasado, o sea los niños entre 2 y 3 años; sin embargo, estos en la actualidad tienen más de 3 años y están en el grado de pre-jardín. Ella afirma que este año han *despertado* más, hablan más, son más independientes. Las observaciones que hace muestran que, aunque ya no son oficialmente sus alumnos, ella no deja de estar pendiente de ellos y se refiere a la manera como los ha visto cambiar.

“A los 3 años cambian hartísimo, ellos ya, como dicen por ahí, ‘los terribles 3 años’, ellos ya se despiertan más, los niños que yo decía, por ejemplo, que no hablaban en párvulos y que eran callados, este año han cambiado, por ejemplo Alejandro Piraján, que yo te decía que él no[...] pero es un niño un poco más despierto, ya tiene más iniciativa para bajarse de la mesa e irse al patio solo sin que la profe tenga que acercarse y bajarlo, o sea ya ha cambiado, ya se despiertan más, ya hacen más cosas, ya han adquirido más habilidades, ya han madurado un poco más, así pasen dos, tres meses, pero siempre ya el cambio es total, los niños ya llegaron totalmente cambiados. Yo, por ejemplo, le decía a Nelly, a la profe que los tiene ahorita: ‘Pero cómo ha cambiado Harrison, él no era así’, Harrison ahora está totalmente cambiadísimo, habla más y ya no llega llorando como lloraba al comienzo y el único que sí no ha cambiado es Sebastián (risas)”.

Acerca de los niños de 4 años hace observaciones similares a las anteriores. En general afirma que tienen una buena memoria, que se aprenden las canciones y las adivinanzas muy rápido. Igualmente, la participación de ellos en las actividades es mucho mayor y afirma que con ellos ya se pueden hacer proyectos de aula, es decir, trabajar con una pregunta durante un tiempo más

prolongado. Así mismo, aclara que ya empiezan a construir normas y que son muy estrictos para que estas se cumplan.

“Hoy en la actividad que hacían con el señor que vino del IDRD, él les dijo al comienzo que se llamaba Jorge, y al final, bueno, hasta luego, ‘¿Cómo es que me llamo yo?’, ‘Jorge’, todos se acordaban. Uno les pone digamos una imagen, colocamos varias imágenes, entonces las mostramos primero así, aquí está haciendo esto, aquí está haciendo esto, por ejemplo de un niño, de un abuelo, de un adulto, de una señora, de un adolescente, bueno así diferentes figuras y les da uno la vuelta, entonces los pone a adivinar, eso sí, todos calladitos, levantan la mano y todos quieren pasar y uno dice: ‘Bueno, ¿y dónde está tal cosa?’, y la mayoría saben dónde estaba y la voltean y sí era ahí, o sea... yo no sé el grupo, porque no puedo decir que todos los grupos sean iguales, y que todos los niños, de pronto las profesoras trabajan mucho esa parte de la memoria, la ubicación, trabajaron muchas secuencias, sí trabajaron mucho esa parte cognitiva y ellos siguieron con eso, porque de verdad que es impresionante las cosas que uno diga. Y esos juegos así de adivinanzas, se aprenden rápido una adivinanza, o sea, si se las di hoy, mañana vuelvo y se las repito y ya por la tarde se la saben toda, y me la dicen toda. Las canciones generalmente uno con los niños de párvulos se demora unas dos semanas para que se aprendan una canción bien, así y la canten, con ellos en un día, se aprenden la canción. Ya van como 10 canciones que se han aprendido y solo llevamos como dos meses, estamos en marzo, pues dos meses porque desde el 14 de enero y se han aprendido cantidad de canciones... La participación, todo, uno con ellos puede hacer un proyecto y ellos aportan, dan ideas, todo, mientras que los chiquitos de 2 años, pues al comienzo ellos no le van a decir a uno: ‘Yo quiero saber sobre las hormigas’ o ‘Quiero saber sobre los animales salvajes’, o ‘Quiero saber por qué las nubes se mueven’. Nada, ellos no, uno tiene que ver es qué es lo que más le gusta a ellos, mirar las características de esa edad y cómo hacer una planeación en la que uno sea esa guía para esas actividades que ellos quieren, ¿sí?, o sea tratar uno de hacer, mientras que con los de

jardín, pues es que ellos ya aportan, ellos ya dicen, ellos ya le dicen a uno, yo quiero esto, hagamos esto, ya le proponen a uno cosas, todo, hasta las mismas normas, ellos no admiten que se rompan las normas, y yo pienso que por eso también hay tantas quejas: ‘Es que él me pegó’, ‘Es que él me quitó’, ‘Es que él tiene plastilina y ahorita no es hora’, ¿sí? O si se cogen algo y se lo llevan: ‘Mire, profesora, que él se cogió eso y no sé qué’, ‘Él se quitó eso’, entonces ellos están muy pendientes como de esa parte y de la construcción como de la convivencia y de la parte social en ellos es como lo que más se observa ahí, como eso”.

Discusión

El anterior trabajo, que como ya decíamos es un estudio de caso y en ese sentido no puede ser generalizable, sí se podría afirmar que se convierte en evidencia del saber que tienen las maestras sobre los niños y, por tanto, sobre sus procesos de desarrollo, pues, como lo menciona Stake (1998), en el caso es posible observar lo general.

Seguramente, la primera conclusión de este estudio es un llamado a realizar un trabajo similar con una población más amplia, que permita mayores precisiones frente al saber que poseen las maestras sobre los procesos de desarrollo de los niños y cómo este resulta ser determinante para el trabajo pedagógico. Ampliar este acercamiento al saber de las maestras que trabajan con niños y niñas de primera infancia es avanzar hacia su reconocimiento como profesionales reflexivas y como interlocutoras válidas, y por qué no, como especialistas de la educación inicial.

Lo recogido en el estudio muestra que las maestras conocen a los niños con los que trabajan y este conocimiento se logra a través de la interacción cotidiana que sostienen con ellos; gracias a una permanente actitud de observación y escucha de las diferentes señales que van manifestando, tanto grupal como individualmente. Mediante esta cercanía logran identificar y tener muy presentes a los niños que requieren mayor apoyo y acompañamiento. Unido a

esto es importante resaltar la capacidad de las maestras no solamente para reconocer las dificultades que ellos presentan en ciertos aspectos, sino también para identificar y valorar las capacidades y gustos que tienen en otras dimensiones. Este conocimiento que tienen las maestras de todo el grupo, y a la vez de cada niño, es en últimas el principal referente para planear las acciones pedagógicas.

Resulta interesante evidenciar cómo este conocimiento particular que tiene la maestra de los niños con los que trabaja está impregnado del conocimiento general que posee sobre los niños de primera infancia, así como de aquello que se espera lograr con el trabajo pedagógico para estas edades. Según lo observado, se espera que aquello que los niños de estas edades logren no esté vinculado con contenidos temáticos o disciplinares, sino con procesos de desarrollo y conquistas claves para la vida, como: ser independiente y autónomo; relacionarse adecuadamente con los demás; construir hábitos alimenticios apropiados.

Para las maestras es claro que estas conquistas implican darles tiempo a ellos, pues se trata de un proceso en el que resulta fundamental comprender que existen ritmos particulares y en el que intervienen diversos factores, entre ellos el contexto familiar y las experiencias que allí se tejen, así como implicaciones de orden madurativo.

Por otro lado, vale la pena resaltar que si bien los docentes se interesan por cada alumno e incluso pueden trasladar sus inquietudes al psicólogo, su trabajo supone mucho más que tratar de abordar a unos cuantos alumnos que suscitan el interés del clínico (Jackson, 1968). El trabajo del docente exige ser responsable de todo un grupo, preparar los materiales para una actividad plástica, organizar el salón para que los niños pasen por diferentes trayectos y laberintos, hacer los informes del progreso de los niños para socializar con las familias, organizar las carpetas de trabajo de los niños, además de ayudarles a comer, llevarlos al baño, acompañarlos a dormir, etc. Sin embargo, lo anterior no invalida el saber, sino que lo potencia en el sentido de reconocer que se trata de un saber situado y que se produce en una gran variedad

de contextos, lo que lleva a plantear la necesidad de reconocer a las maestras de educación inicial como interlocutoras válidas sobre el desarrollo de infantil.

Por último, lo recogido en el estudio permite reafirmar la idea de Tardif (2009) sobre el carácter diverso del saber docente, ya que este proviene de diferentes fuentes, en este caso del currículo, la formación y la propia experiencia.

Capítulo IV.

Investigación y producción de conocimiento en la educación de la primera infancia¹

Introducción

El presente capítulo plantea algunas problemáticas en torno a la investigación y la producción de conocimiento en educación de la primera infancia, o educación inicial, en nuestro medio. Se abordan reflexiones sobre las relaciones entre el conocimiento producido por las investigaciones de la psicología del desarrollo y el conocimiento pedagógico, así como algunas consideraciones sobre el caso de la investigación en educación infantil en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La educación de la primera infancia, que actualmente se denomina educación inicial, aparece en la agenda pública latinoamericana a partir de la primera década de 2000. Normativamente en Colombia, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 29, habla del derecho a la educación de los niños menores de 6 años. Lo anterior puede ser leído –de hecho lo es para muchos– como una contradicción con la Ley 115 de 1994, en donde se habla de tres grados de educación preescolar.

1 Este escrito es un desarrollo de la ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, realizado en Bogotá entre el 22 y 24 de agosto de 2012.

Sin embargo, esto se podría analizar como que más que entrar en contradicción, lo que hace la ley es visibilizar el derecho a la educación de los niños de 0 a 3 años, que por demás, hace varias décadas están en instituciones educativas.

Lo anterior no quiere decir que antes del año 2000 la educación de los niños menores de 6 años no hubiera sido tema de investigación o de conocimiento académico, desde luego que sí. Incluso, la formación de maestros para este rango en instituciones de educación superior es anterior a la de los maestros de la básica primaria. Ya en la década de 1970 del siglo xx, cuando el grueso de maestros de primaria era normalista, es decir, su formación era de nivel secundario, existían los programas de expertos en educación preescolar, como el de la Universidad Pedagógica Nacional, desde donde se irradió este nivel de formación a otros centros educativos de carácter universitario.

A pesar de lo anterior, se podría afirmar que el tema de la educación de la primera infancia no ha tenido en Colombia la relevancia en cuanto a la producción investigativa y académica que este nivel requiere. Solo como un ejemplo, si se ingresa a la página de la Editorial Magisterio, una de las editoriales que en las últimas décadas se ha dedicado a la publicación de libros sobre educación y pedagogía, encontramos que en la categoría *educación infantil* (que afortunadamente existe) hay 17 títulos, pero al mirarlos con detenimiento, solamente 5 de ellos se refieren concretamente a esta etapa educativa y han sido producidos en Colombia. Hay uno sobre dislalia, otro de maltrato infantil, uno de juegos en preescolar, uno sobre concepciones de infancia en la educación infantil y el de Hugo Cerda, sobre educación preescolar, legislación y currículo, que sería de los pocos, sino el único, historiográfico que circula en el país sobre el tema de la historia de la educación preescolar. De los otros 12, 8 son de formación ciudadana desde preescolar hasta quinto grado y los otros 4, aunque están relacionados con los niños menores de 6 años, no son producidos en Colombia.

Algo similar a lo anterior se puede observar en investigación en educación de la primera infancia, que incluso como categoría es

bastante reciente. Por ejemplo, en el estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, realizado por Colciencias y la Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe), publicado en 2001, no se encuentra una categoría específica que hable de la educación inicial o educación infantil, categoría más universal.

Mapeo de investigaciones de primera infancia (2006)

Ahora bien, en la actualidad sería más acertado decir que la investigación en educación de la primera infancia se enmarca en unas problemáticas que, de cierta manera, reflejan la situación de la misma educación inicial. Para ello se hace referencia, con cierto detenimiento, al documento producido por la Comisión de Mapeo de Investigaciones en Primera Infancia, publicado en 2006, como uno de los componentes del Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primer Infancia 2005-2015 (2006), desde la gestación hasta los 6 años, que se realizó paralelo y como un insumo a la construcción de la política de primera infancia, Conpes 109 de diciembre de 2007. Este mapeo de investigaciones, que como en el mismo documento se aclara, que no es exhaustivo, ya que se limitó a la década de 1995-2005 y se restringió a las universidades e instituciones que registraron investigación en el disco virtual. El mapeo contó con el reporte de 12 universidades² que consignaron 359 investigaciones en primera infancia. Es importante dejar claro que las observaciones que se hagan sobre

2 En el documento aparece que la comisión del mapeo fue integrada por: Fundación Universitaria del Norte, Universidad de Antioquia, Fundación Universitaria Luis Amigó, Red Antioqueña de Niñez REDANI, Universidad Industrial de Santander (UIS), Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Desarrollo Educativo y Social Cinde-Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Externado, Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde y Universidad de Manizales, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Sabana, Universidad de los Andes, Ministerio de Educación Nacional, Comisión de Monitoreo y Evaluación, Colciencias, Alianza por la Niñez Colombiana.

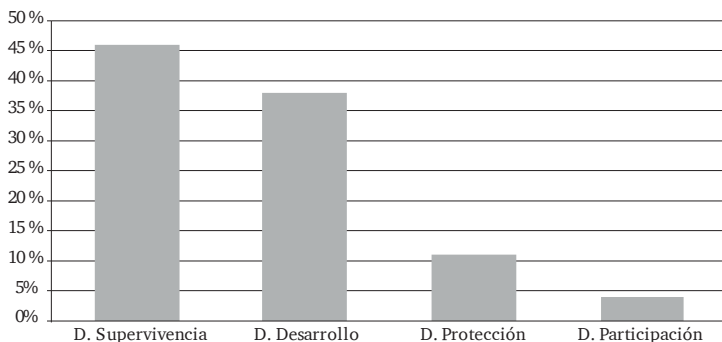
este trabajo no tienen la intención de criticarlo, ya que no se desconoce el valioso aporte de este. Lo que sí se pretende es evidenciar el estado de la investigación y polemizar sobre una mirada que sobre este tema de la educación existe.

Infancia y derechos

La primera caracterización de las investigaciones se hizo en dos grandes categorías: la primera, *infancia y derechos*, en la cual se consignaron 230 investigaciones, y la segunda: *garantes de los derechos de la primera infancia*, con 129 investigaciones.

En cuanto a *primera infancia y derechos*, las investigaciones se categorizaron, a su vez, en los cuatro grupos de derechos: en el de supervivencia se reportaron 106 investigaciones correspondientes al 46 %, es decir, es el área del derecho donde hubo el mayor número de investigaciones. Estas se centran, mayormente, en el campo de la salud y la nutrición. En el derecho al desarrollo se encontraron 88 investigaciones; es decir, el 38 % de las investigaciones. Esta será la categoría en la que se hará énfasis, pues en ella se encuentran las investigaciones catalogadas como de educación inicial y aquellas sobre los procesos de desarrollo infantil, muchas de las cuales se presentan como relacionadas con la educación inicial. En el derecho a la protección se encontraron 25 investigaciones que corresponden al 11 % y en el derecho a la participación hubo 11 investigaciones (4 %).

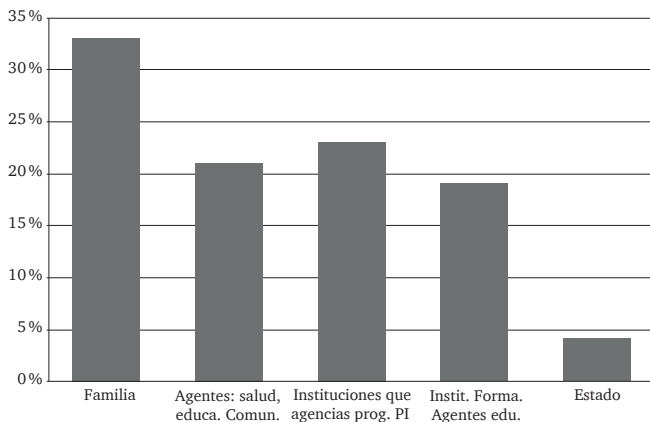
Figura 1. Investigaciones por áreas de derecho



Fuente: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia (2006).

En la segunda gran categoría, *garantes de los derechos de la primera infancia*, se sub-categorizaron: familia 33 % (42); agentes de salud, educativos y comunitarios 21 % (28); instituciones gubernamentales y no gubernamentales que agencian programas de primera infancia 23 % (30); instituciones que forman agentes educativos que trabajan con primera infancia 19 % (24), y Estado 4 % (5).

Figura 2. Investigaciones por garantes de derechos

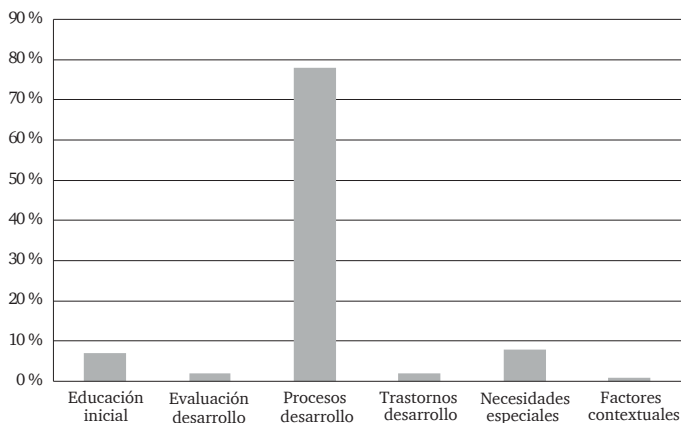


Fuente: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia (2006).

Aquí se hace una primera pregunta sobre esta categorización, pues cuando se observa que en la segunda categoría se incluyen las investigaciones realizadas en hogares comunitarios y con instituciones educativas, así como las desarrolladas con maestros de educación inicial, instituciones formadoras, entre otras. La pregunta sería si estas instituciones se pueden considerar, solamente, como garantes de los derechos o son ellas mismas el derecho, en este caso, a la educación inicial, es decir, ¿los maestros de educación inicial o las madres comunitarias son solo los garantes del derecho al desarrollo entre los que se incluye la educación inicial o ellas son las que hacen posible este derecho? Ahora bien, una segunda inquietud es que aunque la educación inicial aparecerá, como se verá más adelante, como una de las categorías del derecho al desarrollo, no se encuentra la educación inicial como un derecho en sí, sino como parte del de desarrollo. Aquí entonces hay unos primeros puntos para futuros debates.

Como ya se decía, el análisis se va centrar en las investigaciones clasificadas dentro de la categoría *derecho al desarrollo*, ya que es en la que se incluyeron las investigaciones cuyas temáticas fueron, a su vez, clasificadas en: educación inicial (7 %), evaluación del desarrollo infantil (2 %), desarrollo de procesos (78 %), necesidades especiales (8 %), trastornos del desarrollo (2 %) y factores contextuales (1 %) (en el documento no aparece un número específico de investigaciones, sino un cuadro con porcentajes en donde se alcanza a ver los datos aproximadamente).

Figura 3. Investigaciones sobre derecho al desarrollo



Fuente: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia (2006).

¿Es la educación inicial un derecho?

En este sentido, se retoma la segunda observación que ya los datos llevan a plantearse: ¿Qué es considerado como investigaciones en educación inicial y por qué? Esta pregunta se hace mediante una comparación con la definición de lo que se denomina *educación en ciencias*, uno de los campos más prolíficos de la investigación en educación de las últimas décadas. Como se verá, el concepto para algunos investigadores del campo de la *educación* es mucho más amplio y encierra las investigaciones en una variedad de temáticas en donde el contenido de la educación en ciencias está siempre presente.

Es la producción de conocimientos sobre educación en ciencias: búsqueda de respuestas a preguntas sobre enseñanza, aprendizaje, currículum y contexto educativo en ciencias, así como sobre el profesorado de ciencias y su formación permanente, dentro de un cuadro epistemológico, teórico y metodológico consistente y coherente en el cual el contenido específico de las ciencias está siempre presente. Será este el significado que usaré de aquí en adelante al referirme a la investigación en educación en ciencias. (Moreira, 2005)

Si aceptamos esta definición en un campo de la educación que ha reflexionado desde hace varias décadas, y formulamos algo similar a la investigación de la educación de la primera infancia, encontraríamos que el número de investigaciones en educación inicial seguramente aumentaría. Sin embargo, el problema no es tanto del número de investigaciones, sino que esta clasificación de las investigaciones muestra unas tendencias de cómo se concibe la educación inicial, que es a lo que interesa hacer referencia.

Concepciones acerca del sentido de la educación inicial

Las concepciones acerca del sentido de la educación inicial serán el tercer interrogante, que lleva a preguntarse qué sentidos se expresan tanto en las categorizaciones del mapeo como en las mismas investigaciones. Para el análisis se tomarán algunos elementos planteados en la categoría educación inicial y otros de los planteados en el desarrollo de procesos.

Concretamente, en la subcategoría de *educación inicial*, se ubican seis investigaciones y en la presentación de la categoría en el mapeo (Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia, 2006) se dice:

En relación con la educación inicial la discusión, en el país, tiene que ver con la idea de superar las concepciones de esta como preparación para la escolaridad solamente y como aprestamiento para el entrenamiento en destrezas básicas para los aprendizajes de la lectura y la escritura y los rudimentos para la construcción de los algoritmos básicos. La tendencia general de estas discusiones afirma hoy la educación inicial como fundamento para el desarrollo del niño y la niña en el marco de la perspectiva de los derechos. (p. 41)

Ante todo, esta afirmación parece responder al primer interrogante que hacíamos acerca de la educación como derecho, ya que se encuentra aquí una intensión de verla como un derecho, así como una concepción explícita de un sentido de la educación inicial.

De esta manera, las seis investigaciones que se clasificaron allí son: una sobre el estado actual de la educación inicial en contextos rurales; una sobre adaptación del niño al contexto escolar, y cuatro sobre lúdica y expresión estética con temáticas como: juego en el recreo escolar, desarrollo de la expresividad musical, potencialidades pedagógicas de contar cuentos y sus posibilidades de desarrollo del pensamiento narrativo, y juego como medio de evaluación diagnóstica. Las dos primeras se presentan como investigaciones que sustentan una posible política, pues habla que la educación inicial en la zona rural está por construirse y la segunda se referencia como parte de la necesidad de que la política contemple la transición como uno de los aspectos que puede estar afectando los problemas de repitencia y deserción en primer grado. Sobre estas cuatro investigaciones, se afirma:

La lúdica, la expresividad y la estética como principios rectores de la educación inicial son fundamento para potenciar posibilidades de despliegue de las potencialidades del desarrollo humano del niño. Desde el punto de vista investigativo estas son temáticas que requieren atención investigativa, dada su importancia para los procesos de socialización del niño. (p. 42)

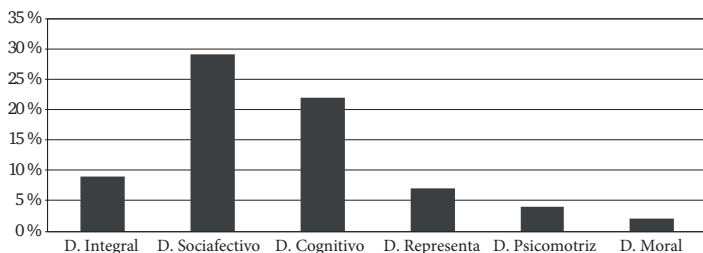
Ahora en la conclusión final se menciona, además, la necesidad de que estas investigaciones “impacten las prácticas cotidianas del trabajo educativo”, apreciación sobre la que más adelante se polemizará:

Aunque limitadas, estas cuatro investigaciones muestran la diversidad de perspectivas desde las cuales investigativamente es posible abordar la temática de lo lúdico, la expresividad y la estética. Hallazgos en este campo enfrentan el reto de impactar prácticas cotidianas de trabajo educativo directo con los niños. (p. 43)

Ahora bien, en cuanto a las demás categorías de derecho al desarrollo, se encuentra que la temática más referenciada en el mapeo es la relacionada con el *desarrollo de procesos*, dentro de la

cual se realizan estudios sobre desarrollo integral (6), desarrollo socioafectivo (30), desarrollo cognitivo (21), desarrollo representacional (5), desarrollo psicomotriz (3) y desarrollo moral (2).

Figura 4. Investigaciones en desarrollo de procesos



Fuente: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia (2006).

Esta clasificación trae al presente lo que en educación de la primera infancia se denomina *dimensiones del desarrollo* (MEN, 1998).

En desarrollo integral, el mapeo plantea algo interesante y es que las temáticas que abordan estas investigaciones tienen que ver con la caracterización del desarrollo integral del niño en contextos relacionales como la familia, la escuela y los municipios. Se prevé que estos estudios se constituyen como referencia e incluso como líneas de base para futuros desarrollos investigativos que pretendan evaluar tanto la política pública de primera infancia y sus efectos sobre el desarrollo infantil, como su impacto.

En desarrollo socioafectivo, en el que se presenta el mayor número de investigaciones (30), se orientan en su mayoría hacia exploración de lo socioafectivo en procesos interactivos, fundamentalmente con la familia.

En lo concerniente a desarrollo cognitivo se mapearon 21 investigaciones. Las temáticas investigadas corresponden al aprendizaje de lectura y escritura, desarrollo de pensamiento matemático, toma de perspectiva cognitiva, aprendizaje de nociones, habilidades psicolingüísticas, la génesis de los modelos mentales, el diseño de un

programa para el aprendizaje de la cultura china dirigido a niños colombo-chinos y el desarrollo de pensamiento de orden superior a través de un programa de filosofía para niños. Estas investigaciones se adelantan, en su mayoría, en el contexto educativo; sin embargo, la pregunta es: ¿Por qué no fueron catalogadas como de educación?

Desde el desarrollo representacional se identificaron investigaciones que exploran el humor, el desarrollo de las propiedades del campo gravitacional y el desarrollo de la racionalidad científica en los niños. Llama aquí la atención el hecho de que estas investigaciones no se catalogaron como cognitivas.

En cuanto a las temáticas en relación con el desarrollo psicomotriz, los trabajos tienen que ver con la exploración de la expresividad psicomotriz y la conciencia de sí y las influencias de ejercicios en la coordinación de la motricidad gruesa y fina. En cuanto a las asociadas con el desarrollo moral, estas trabajaron el juicio, la acción moral y la influencia del concepto de Dios en el desarrollo moral. Por último, en lo que se refiere a necesidades especiales, el mapeo identificó siete investigaciones: una sobre autismo; dos sobre síndrome de Down; dos sobre sordos; una sobre invidentes y una genérica sobre niños con necesidades especiales.

Lo anterior muestra una variedad y cantidad de investigaciones que vale la pena evidenciar. Sin embargo, aquí lo que interesa es mostrar y reflexionar sobre una de las conclusiones en la categoría de desarrollo cognitivo:

El aprendizaje de la lectura y el desarrollo del pensamiento matemático son las temáticas más estudiadas. Las investigaciones mapeadas son referentes interesantes que podrían aportar, tanto conceptualmente como metodológicamente, para enriquecer prácticas de educación inicial en lo que tiene que ver con el desarrollo cognoscitivo. Por otra parte, son referentes de consulta para derivar implicaciones pedagógicas para los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas con niños de 3 a 7. (p. 56)

Si se presta atención a los argumentos expuestos arriba, por un lado, la razón por la que se categorizan ciertas investigaciones en educación inicial y, por el otro, el de la conclusión de la investigación del desarrollo cognitivo, se encuentra que allí hay dos concepciones, teorías o intereses en el sentido de Habermas, sobre el sentido de la educación inicial. Estos dos sentidos, contradictorios de cierta forma, coinciden o expresan los que con más fuerza se dan en nuestra educación inicial, como ya lo plantea el mapeo. La argumentación de por qué se toman estas investigaciones parece partir de una *teoría* en la que la educación inicial tiene unos sentidos propios: que es el despliegue de las potencialidades de desarrollo del niño, y que la lúdica, la expresividad y la estética son actividades que posibilitan este despliegue. Esta primera concepción coincide con los planteamientos que se encuentran en el documento *Desarrollo Infantil y Educación Inicial* (DABS, 2003) y que aportó en la primera movilización por la primera infancia que se dio en ese mismo año, en la cual ya se planteaba lo siguiente:

La educación inicial tampoco es instrumental: se considera con sentido en sí misma valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña, y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo. Por tanto, así ello sirva para adquisiciones posteriores, no se orienta a ser instrumento para ellas. (p. 99)

Esta orientación dirigida a los jardines del DABS, hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), buscaba fundamentar el trabajo pedagógico con los niños menores de 5 años en el arte, la literatura, el juego y los escenarios de aprendizaje, elementos que se encuentran en el citado documento y que forman parte de una cierta tradición en la educación de los niños de esta edad, en muchos países y en algunos jardines infantiles del nuestro, así como en la actual orientación de la política pedagógica de primera infancia tanto en Bogotá como en el país.

Sin embargo, la clasificación, sobre todo la conclusión de las investigaciones de los procesos de desarrollo, inicia evidenciando que “el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del pensamiento

matemático son las temáticas más estudiadas”. Esto podría llevar a otra *teoría* implícita sobre el sentido de esta etapa educativa que se podría plantear como que la finalidad de la educación inicial es la preparación para la educación básica primaria o incluso, en el que su sentido es la *primarización*,³ es decir, bajar los contenidos que tradicionalmente eran de la educación primaria a la educación inicial para iniciar *cuanto antes* el aprendizaje de los contenidos formales. De esta teoría o interés se sustenta la siguiente afirmación: “De otra parte, son referentes de consulta para derivar implicaciones pedagógicas para los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas con niños de 3 a 7”. Esta afirmación nos podría llevar a decir que estos aprendizajes se deben iniciar ahí. Desde luego hoy sabemos que estos se inician desde la cuna, pero aquí parecen estar orientadas concretamente para el trabajo pedagógico en instituciones educativas, pues incluso la mayoría de ellas, como se dijo, están realizadas en instituciones educativas.

En esta línea, ¿se podría pensar que la primarización del sistema educativo está *sustentada* en investigaciones sobre los procesos de desarrollo? Esto llevaría a entender lo que pasa en la gran mayoría de jardines infantiles privados e, incluso, en algunos públicos, en los que se encuentra como objetivo que los niños inicien el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a los 3 años, edad en la que deben aprender las vocales y los números hasta 5 o 10; los de 4 deben empezar con algunas consonantes y los números hasta el 100, y los de 5 años deberán terminar el grado de transición leyendo y escribiendo, sumando y restando, como lo muestran las investigaciones sobre maestros principiantes de educación infantil (Fandiño y Castaño, 2012). Aunque esta práctica, desde luego, no necesariamente está relacionada con las investigaciones de las que se habla, sí impresiona la coincidencia entre ambas posiciones con la edad de inicio de dicho aprendizaje. Esto último es uno de los retos de la construcción del conocimiento pedagógico, al cual se hará referencia más adelante.

3 El concepto de *primarización* es tomado de Sanchidrián (2010).

¿El conocimiento pedagógico es una “implicación”?

Una cuarta observación se refiere a cómo se ve la producción del conocimiento pedagógico en educación inicial a partir de las investigaciones. Si se retoma la conclusión que se presenta en los diferentes procesos de desarrollo, se encuentra una idea que genera gran inquietud: las investigaciones sobre procesos de desarrollo “son referentes de consulta para derivar implicaciones pedagógicas para los aprendizajes”. Esta idea tiene que ver con la imagen bastante generalizada de que la educación inicial o la pedagogía infantil se construye a partir de los desarrollos de las investigaciones de la psicología sobre el desarrollo y que son los resultados de estas investigaciones, las que son el fundamento para las propuestas pedagógicas, es la idea de pedagogía como *implicación*, como repercusión o como consecuencia.

Ahora bien, sin negar que es importante que los maestros en sus procesos de formación se acerquen a los conocimientos producidos en las investigaciones de las psicologías del desarrollo infantil, la idea como parecería asumirse tiene como base la creencia de que la psicología es la *ciencia básica* y que el trabajo de la pedagogía es *aplicar* o derivar implicaciones, en un proceso que no se define muy claramente, pero que parece de una simplicidad tal que no se entiende por qué no se hace. O para plantearlo de otra manera, es que el *saber científico* es el de la psicología y el saber pedagógico sería un saber instrumental. Esta idea, a pesar de los grandes debates que ha tenido, es asumida implícitamente en muchos casos por la misma pedagogía infantil.

Sin embargo, esta idea tiene varios problemas que han sido desarrollados por varias tendencias de lo que se conoce como *pedagogía crítica* (Carr y Kemmis, 1988), ante todo, está la idea de que los saberes científicos son neutros y los resultados son *verdaderos*. En ese sentido y como se explicó en los análisis del mapeo, en las investigaciones se asumen posiciones de lo que debe ser la educación inicial que reflejan unos *intereses* que como tal son debatibles y, por tanto, están lejos de ser verdaderos.

Igualmente, lo anterior conduce al debate de la pedagogía como un saber técnico que toma sus conocimientos de los saberes científicos y los aplica, o la pedagogía como un saber práctico (Schwab, 1989; Stenhouse, 1993; Carr y Kemis, 1988), en donde las preguntas de la práctica determinan su saber, uno en el que los medios y los fines se trabajan de manera simultánea. Schwab (1989) plantea la perspectiva práctica, en la cual se hace indispensable el conocimiento de lo que pasa en nuestras instituciones educativas y que propone una investigación práctica deliberativa, pues se parte del supuesto de que no hay perspectivas totalizadoras, que existen varias teorías sobre los comportamientos humanos; en ese sentido todas tendrían que estar ahí, para deliberar y que, como en el caso de la pedagogía infantil, convoquen varias disciplinas. El planteamiento es que las investigaciones en psicología del desarrollo, que pretendan dar orientaciones para la práctica, desde el inicio se trabajen de manera interdisciplinaria con los pedagogos. Pues no tiene mucho sentido presentar una investigación y luego plantear que la tomen los maestros y de allí deriven métodos, el problema de la educación va más allá de los métodos. De acuerdo con Stenhouse (1993):

Emplear la investigación significa realizarla. El profesor tiene una base de motivación para la experimentación. Nosotros los investigadores tenemos motivaciones para suscitar esa investigación: sin una reacción investigadora de los profesores nuestra investigación no puede ser utilizada. (p. 38)

La investigación en el programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

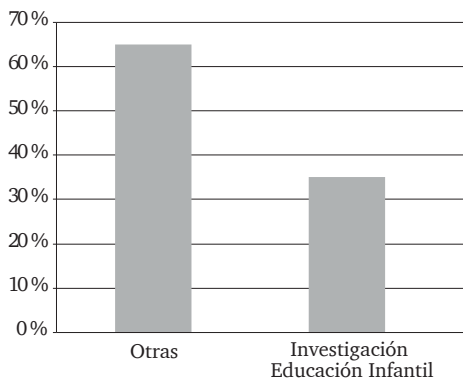
Ahora se toma el caso del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) durante 2006 y 2012,⁴ donde

4 Estos datos son los que facilitó el CIUP, lo que no quiere decir que anterior a estas fechas no se hiciera investigación. Aunque con anterioridad a 2005 el número es más reducido, se encuentran investigaciones en campos como el juego, la socialización, la lectura y la escritura y el lenguaje y el pensamiento del profesor.

se hará énfasis en los proyectos de la Facultad de Educación y más concretamente a los aprobados a profesores del programa de Educación Infantil. No se toman aquí los proyectos del departamento de posgrado, ni del programa de Educación Especial o el de Psicopedagogía, pues lo que interesa es analizar cómo piensan los profesores del programa la investigación.

En la Facultad de Educación durante los años 2006 y 2012, se aprobaron 118 proyectos, de los cuales 25 (21 %) son proyectos de profesores del programa de educación infantil, temáticas que tienen que ver con la educación infantil.

Figura 5. Investigaciones en la Facultad de Educación de la UPN



Fuente: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia (2006).

Ahora bien, cuando se analizan las investigaciones que durante estos años han realizado los profesores del programa de educación infantil, hay que hacer dos consideraciones: a) en años anteriores se realizaron proyectos de investigación que, aunque no se tiene la seguridad, deberían estar en mapeo y b) el contexto en los que se realizan estos proyectos.

Durante la primera década del presente siglo se llevaron a cabo en el programa varias investigaciones; en un lapso de tiempo en el programa tuvo varias reestructuras tendientes a obtener tanto la acreditación previa como los registros calificados. De esta

manera, en el año 2000 el programa de Licenciatura en Educación Preescolar se reestructuró y cambió su nombre al de Licenciatura en Educación Infantil. Este nuevo programa, además de aumentar los años de estudio pasando de 4 a 5 años, amplió la formación de las maestras de niños menores de 6 años, para los menores de 8 se plantearon en el ciclo de profundización dos énfasis: Educación Inicial y Primeros Grados de Básica Primaria. Las investigaciones realizadas se clasifican en cinco grupos: a) sobre el programa mismo, b) sobre las estudiantes, c) sobre la situación de la educación infantil, d) históricas y estados del arte y e) otras investigaciones. Estas se presentan siguiendo su orden cronológico.

Investigaciones sobre el programa

Son estudios que fundamentalmente buscan comprender el programa tanto es su historia como en sus desarrollos más actuales, y de allí derivar recomendaciones argumentadas para posibles cualificaciones. Se encuentran estados del arte sobre los trabajos de grado a partir de 1984, estudios sobre imaginarios de los profesores sobre ciencia y tecnología, sobre situación de las prácticas formativas y sobre el desarrollo de los espacios enriquecidos. Así mismo, hay un proyecto sobre la formación en lectura y escritura en la facultad.

En 2005, se aprobaron tres investigaciones, la de Arana *et al.* (2006), que parte de un análisis de las imágenes de ciencia y tecnología que tienen los profesores del programa de educación infantil, a través de una encuesta en la que se mencionan aspectos como: “El método científico es visto como un a priori deductivo o empírico analítico, se percibe la ciencia descontextualizada, neutral y alejada de la sociedad” (p. 91). De allí se desprenden recomendaciones para el programa. Un segundo proyecto es el “Estado del arte de los proyectos del programa de Licenciatura en Educación preescolar, de 1984 al 2002”, de Nossa *et al.* (2006), en donde se sistematiza el conocimiento acumulado en el programa a través estos trabajos. Para ello se toma una muestra de los trabajos de grado, 1984 a 1988. Las categorías con las que estos se analizan

son: los periodos ya mencionados; las temáticas o tópicos a los se orientan los trabajos, se resalta como en el periodo 1988-1998 las más significativas son la lectura y la escritura con el 14 %, luego con el 4 % lúdica y el juego y con el 3 % trabajos sobre afectividad, creatividad, artes plásticas y educación ambiental, además de otras en más bajos porcentajes. En el periodo 1998 a 2008, aunque el tema de lectura y escritura sigue siendo el de mayor porcentaje, comparativamente con el periodo anterior baja al 7 % y educación ambiental y matemáticas van a ocupar el 5 % y con 3 % respectivamente. Se encuentran también trabajos sobre: las artes plásticas, socialización, lúdica y juego y expresión corporal. Aquí se van a observar temáticas que no se encuentran en los años anteriores, que aunque no tienen porcentajes grandes si aparecen, como son: filosofía para niños, sistematización de experiencias, tradiciones indígenas. Las otras categorías son: escenarios educativos, sector educativo, niveles de atención, actores, área geográfica y ubicación. El tercer proyecto, de Flores (2006), tiene la finalidad de “generar un proceso de autoinvestigación de las prácticas de formación en lectura y escritura en la Facultad de Educación dentro de la perspectiva de investigación acción participativa y pedagógica” (p. 5).

En 2007 se aprueba un proyecto de Martín *et al.* (2008), que buscaba “consolidar la propuesta pedagógica y arquitectónica del *exploratorium*.”⁵ Este proyecto es realizado por Juego, Cultura y Crecimiento, el grupo con la mayor trayectoria investigativa en el programa, y cuya investigadora principal es Rosa Mercedes Reyes; quien trabajó por varios años en el Centro de Investigaciones de la UPN y luego ingresó como profesora de planta de la Universidad, y realizó y publicó varias investigaciones sobre el juego en primera infancia. Este grupo propuso y desarrolló en el nuevo programa la idea de espacios enriquecidos, desde esta propuesta se planteó

5 El grupo define el *exploratorium* como el conjunto o reunión de varios entornos académicos, que se encuentran en un solo espacio, en el que se promueven permanentemente las interacciones entre pares y docentes, y el desarrollo de los procesos de aprendizaje en un ambiente que es concebido como un espacio educador (Durán, 2012).

el *exploratorium*, sobre el cual esta es una segunda investigación. El resultado de este trabajo, que se llevó a cabo durante 2004 y 2008, estuvo centrado en el quehacer pedagógico de los espacios enriquecidos y en el esquema arquitectónico que podría configurar el escenario denominado *exploratorium*.

En 2008, Martínez *et al.* (2009) realizan una investigación que buscaba: “caracterizar la práctica educativa del proyecto curricular de educación infantil de la Universidad Pedagógica” (p. 3). Aquí se indaga con los profesores y estudiantes sobre los sentidos que para ambos estamentos tiene la práctica.

En 2009 se realizan dos proyectos: a) la segunda fase de la investigación sobre práctica, en la que se plantea hacer sugerencias para reorganizar la práctica formativa en el programa, así como dar orientaciones sobre los trabajos de grado de las estudiantes, y b) una segunda fase de “Estado del arte de los proyectos de grado”, pero esta vez centrados en los años 2005 al 2008.

Investigaciones sobre las estudiantes

Esta es una tendencia que se ha desarrollado en los últimos años y que han argumentado varios teóricos e investigadores de la educación, y son mayoritariamente trabajos sobre los saberes y las creencias de los estudiantes, en temáticas y cursos específicos que tienen como objetivo la movilización de las mismas con el fin de cualificar la formación. Se encuentra incluso la evaluación de propuestas de trabajo que se realizan en los cursos.

En 2006, Vergara *et al.* (2007) realizan una investigación que busca

Evaluar una propuesta de formación en Educación Matemática de estudiantes para profesores (EPP) de primaria que integra conocimientos matemáticos y didácticos, que se reflejan en el diseño de unidades didácticas e intervenciones pedagógicas, basada a su vez en un modelo local de los organizadores previamente adaptado al contexto, coherente con los niños a quienes van dirigidas las actividades e intervenciones didácticas. (p. 9)

Esta investigación se realiza dentro de espacio enriquecido de matemáticas con estudiantes de la profundización en primeros grados de básica primaria.

En 2007, Nossa *et al.* (2008) realizan la investigación “Influencia de las creencias, prácticas y pautas de crianza de los estudiantes de la Licenciatura de Educación infantil de la UPN. Proyectos Curriculares de Soacha y Bogotá, y la relación de estas con su quehacer educativo”, en ella se analizaron estudiantes en práctica y se indagó junto con sus familiares sobre las prácticas de crianza con el fin de determinar relaciones, entre estas y las observadas por los estudiantes en sus prácticas.

En 2009 Durán y Martín (2010) buscaron “identificar las creencias sobre el juego y el movimiento, con las que ingresan los estudiantes de II semestre y la movilización de las mismas, a través de su recorrido por el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad especialmente” (p. 6). Este proyecto, a la vez que reflejaba el estado de este espacio enriquecido, aportaba al estudio de las creencias de las estudiantes y su movilización en temas específicos.

Investigaciones sobre la educación infantil

Estas investigaciones salen ya del espacio de la universidad y entran a mirar la situación de las prácticas en educación infantil, tanto en instituciones donde se realizan prácticas como en otras donde no. Estas investigaciones posibilitan una mirada más amplia de la realidad educativa en la que se encuentran los niños, lo que posibilita una incidencia tanto en la formación de las estudiantes como en las mismas instituciones donde se realizan. Lo anterior contribuye a la producción de conocimiento en estos campos.

En 2006, se inició la investigación de Castaño y Fandiño (2007) sobre los problemas de enseñanza de los profesores principiantes del programa de educación infantil con las dos primeras promociones egresadas de la reforma de 2000, en la que se indaga sobre los problemas que perciben las maestras en las categorías, problemas sociales, institucionales, didácticos. Esta investigación, si bien

podría estar en alguna de las dos categorías anteriores, se ubica aquí, pues de cierta manera muestra la situación de la educación infantil a la que las maestras se ven avocadas.

En 2008 el grupo de lenguaje, Rincón *et al.* (2009) realizan una investigación que busca “construir sistemas de apoyo pedagógico para favorecer el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural en niños de 3 meses a 5 años” (p. 6). La investigación se realiza con las maestras de los sitios de práctica y, además de comprender sus prácticas, se orienta a una cualificación de las mismas a través de la construcción de un sistema de apoyo. Este trabajo es una continuación de investigaciones anteriores de este grupo. El grupo ha seguido realizando investigaciones en el campo con la Facultad de Educación. En 2008, se inicia la segunda fase sobre problemas de enseñanza de las maestras principiantes (Fandiño y Castaño, 2009), en la cual se vuelven a indagar los problemas de enseñanza de las mismas maestras de la investigación anterior, pero esta vez en su tercer año.

En 2010, Restrepo presentó una propuesta que buscaba [...] identificar y construir observables de la práctica pedagógica en las escuelas rurales en especial de la escuela unitaria y la implementación de propuestas pedagógicas que posibiliten acciones transformadoras de la práctica, mediante la implementación de un observatorio de educación rural que oriente el sentido, la producción de pensamiento y acción en los contextos educativos rurales. (p. 5)

En 2010, Fandiño realiza un tercer proyecto en el cual analiza y compara los problemas de enseñanza en el proceso de socialización de las maestras principiantes egresadas del programa de educación infantil, en el primer año con los del tercer año, en el nivel personal, didáctico, institucional y social. Aquí se evidencian que problemas como las relaciones con los padres de familia, con las jerarquías institucionales, son muy sentidos en el primer año, pero que dejan de ser percibidos de manera tan fuerte en el tercero. A su vez, en el tercero, emergen problemas con el trabajo con los niños que antes estaban más invisibilizados.

En 2011, Durán *et al.* (2012) adelantan una investigación que busca identificar las creencias respecto al juego y a la acción misma de jugar, que tienen los maestros que trabajan con niños sordos y desplazados, en jardines infantiles del Secretaría Distrital de Integración Social.

Investigaciones históricas y estados del arte en temas relacionados con la educación infantil

Son estudios de carácter documental sobre temas específicos que atañen a la educación de estos niveles educativos.

En 2009, Aguilera y González publicaron un libro que recoge el proyecto que hacía un

[...] balance sobre las tendencias, vacíos y aportes de la producción teórica sobre la didáctica de las ciencias sociales que circulan en el contexto nacional y su relación con la producción a nivel iberoamericano, para la educación preescolar y básica primaria, en el periodo comprendido entre 1994 y 2006. (p. 5)

En 2011, en la línea de estudios históricos que ya se mencionaron, las profesoras García y Rojas (2012) realizaron un estudio cuya finalidad era

[...] caracterizar los textos y manuales escolares empleados en Colombia para la enseñanza inicial de la lectura en el periodo comprendido entre 1970 y 2000, en la perspectiva de acercarse a una comprensión de los enfoques pedagógicos subyacentes y predominantes de la época. (p. 6)

Otras investigaciones

Aquí se catalogan investigaciones en las que no es muy clara la referencia a la educación infantil como se define en el programa, o sea, la que se imparte a los niños entre 0 y 8 años.

En 2005, Gaitán (2006) presenta un proyecto que busca construir un consolidado a nivel nacional que permita establecer la actualización del estado de arte de investigaciones y trabajos en familia, de 1994 a 2004. En 2010 se presentó un proyecto

cuyo objetivo era “elaborar un estudio comparativo en Colombia, Argentina, Chile y México sobre las formas de participación de la familia en el sistema educativo” (p. 4).

En 2007, Ospina y Agudelo realizaron con otros profesionales un proyecto sobre salud escolar cuya finalidad era

[...] fortalecer desde la investigación, la docencia, la proyección social y la gestión institucional en la Universidad Pedagógica Nacional la relación existente entre los sectores de educación y salud, con el fin de aportar al mejoramiento de la calidad de vida, promover la salud y evitar la enfermedad de niños, niñas, adolescentes y sus familias, por medio del conocimiento de las concepciones que sobre salud escolar existen en algunas instituciones educativas y de salud del Distrito Capital, y mediante la elaboración de una propuesta de formación de docentes en ejercicio y los que están en proceso formativo. (p. 7)

Por último, a manera de referencia, solamente se mencionan los proyectos que se aprobaron para ser elaborados en 2012, pero que a la fecha estaban construyendo el informe final: creencias de las docentes de tres jardines infantiles acerca de las rutinas, análisis y caracterización de las prácticas en las escuelas rurales y la construcción de un lineamiento para familias.

La gran mayoría de estas investigaciones se podrían enmarcar en educación infantil, algunas centradas en la educación inicial y otras en los primeros grados de primaria, pues, como ya se vio al hablar de educación en ciencias, las aquí presentadas abordan el problema de la práctica de la educación inicial, de la formación de maestros, del contexto e incluso de la historia. Incluso empezamos a ver investigación educativa en términos de los autores ya citados (Schwab, 1989; Stenhouse, 1993; Carr y Kemis, 1988; Contreras, 1990; entre otros), es decir investigaciones educativas cuya finalidad es, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), “desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa (antes que los problemas y perspectivas de alguna práctica científico social)” (p. 72).

Sin olvidar que la finalidad de la investigación educativa es garantizar que las observaciones y las interpretaciones los juicios de los practicantes de la educación lleguen a ser más coherentes y racionales y, por consiguiente, adquieran mayor grado de objetividad científica.

A modo de cierre

Ante todo, la anterior panorámica no tiene la intención de mostrar un cuadro completo de la situación de la investigación en educación de la primera infancia, lejos estamos de ello. Trabajos como los del mapeo son necesario repetirlos con cierta periodicidad, lo que permitiría observar y analizar las permanencias y los cambios en los problemas de investigación, en sus enfoques e incluso en sus metodologías. Esto lleva a comprender, de manera más global, cómo se está analizando el problema de la educación infantil y, a partir de allí, consolidar verdaderas líneas de investigación en el sentido en que los resultados que se produzcan dialoguen y se enriquezcan entre sí.

Ahora bien, si se toma el caso de la Universidad Pedagógica como un ejemplo de lo que los programas de educación infantil están abordando en la investigación que realizan, es pertinente afirmar que se están logrando investigaciones educativas en el mismo sentido que se planteaba arriba, es decir *científicas* para cualificar la práctica educativa propiamente dicha en el sentido de construir propuestas sustentadas para el mejoramiento de la educación inicial.

Para ello, y siguiendo la línea de los autores mencionados, es necesario que los investigadores universitarios se asuman como acompañantes de la práctica educativa, además de la de sus estudiantes, la de los mismos maestros con los que tienen contacto contacto. Los sitios de práctica, como hemos visto, parecen ser escenarios adecuados para ello, aunque desde luego sin desconocer que esto implica condiciones de tiempos y recursos para los maestros en las escuelas; de esta manera se facilitaría el desarrollo

de teorías de la educación que solo se podrán construir desde allí. Esto implica asumir que la participación activa de los maestros en la investigación es indispensable, pasando por abordar problemas desde las comprensiones que estos tienen y desde las exploraciones que hacen sobre los problemas educativos.

En este sentido, hoy es indispensable aceptar la complejidad de los problemas educativos y asumirlos en esta complejidad, lo que lleva a reconocer y hacer cada vez más explícita la necesidad de abordarlos desde diferentes perspectivas, hecho que implica trabajos interdisciplinarios en los que participen las diferentes disciplinas interesadas en el problema educativo. Esta idea, si bien parece de *sentido común*, está lejos de realizarse. El debate que está planteado en este trabajo sobre las relaciones entre la psicología y pedagogía, para el caso de la educación infantil, hay que profundizarlo y enriquecerlo, pero siempre teniendo la claridad de que estos son saberes distintos, y sobre todo, que tienen intereses y finalidades diferentes y que solamente al reconocer estas particularidades se podrían realizar verdaderos diálogos.

Así mismo, es pertinente reconocer los desarrollos de la investigación educativa. En los últimos 30 años, se ha observado su desarrollo. Los problemas metodológicos están allí, el debate entre métodos cualitativos y cuantitativos, aunque se diga que ya está saldado, no lo está. Si bien el mapeo no hace un análisis sobre este aspecto ya que no era su interés, deja abierto este problema. El caso de la Universidad Pedagógica deja ver una gran variedad de metodologías, la mayoría de ellas de corte cualitativo, que permiten ir teniendo mejores comprensiones del problema educativo; la variedad de estudios sobre las creencias, concepciones, imaginarios, etc., lo evidencian. Sin embargo, hay pocos en las perspectivas de investigación-acción, propuestas por Stenhouse (1993) y después enriquecida con la perspectiva crítica de Carr y Kemmis (1988), que implican apuestas prácticas, o lo que se denomina *construcción de conocimiento práctico*, a las que se les tiene mucho temor en el país y que a menudo aquí se invalidan, porque llegar hasta la propuesta misma se considera didactismo

o activismo. Pero que por lo mismo sería necesario continuar construyendo.

Por último, pensar el problema de la investigación educativa interesada en la cualificación de la formación de los sujetos para una mejor sociedad es algo que, de cierta manera, se está iniciando y no es tarea fácil, pues el acto educativo es ante todo ético y, como se sabe, la tensión entre la tradición y el cambio están presentes en esa búsqueda que es siempre ideológica y política, por más que haya una intención de desligarse de esto, buscando la objetividad tanto de los problemas como de las posiciones como investigadores.

Segunda parte
Grado de transición

Capítulo V.

Creencias sobre la articulación entre preescolar y primaria

GRACIELA MARÍA FANDIÑO

INÉS ELVIRA CASTAÑO

SANDRA LUCÍA ROJAS¹

Problema

Desde finales de la década del ochenta del siglo pasado, las políticas educativas en nuestro país han detectado una serie de problemáticas que, de manera reiterada, se evidencian en el primer grado de la educación básica primaria: el fracaso escolar, la repitencia e incluso la deserción son algunas de las situaciones que hablan de la necesidad de pensar los aspectos que desencadenan este problema. Sin desconocer la complejidad del mismo en sus aspectos sociales, económicos y políticos, en el plano pedagógico se identifican claramente algunas causas del problema, entre ellas: la fragmentación o rompimiento que se da entre la educación preescolar y el primer grado, en lo referente al manejo del tiempo, distribución y uso de los espacios; ritmos de aprendizaje; estilos de relación pedagógica; metodologías de trabajo; exigencias académicas; lugar asignado al juego; el énfasis en los resultados.

En este sentido, y teniendo en cuenta que esta problemática no ha sido ajena a los diferentes programas de gobierno en los

1 Profesoras del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. En este proyecto participaron Liliana Martín, como asistente de investigación, y Pilar Buitrago y Carolina Fonseca, estudiantes del Proyecto Curricular de Educación Infantil, en calidad de monitoras.

últimos años, surge una pregunta: ¿Por qué, a pesar de las diversas propuestas pensadas para diseñar espacios pedagógicos y académicos propicios para el logro de la articulación preescolar primaria, no se evidencian sus resultados?

Se parte de considerar que, más allá de todo programa de capacitación o de actualización, existe un sistema de creencias en los profesores que determina y da sentido a su trabajo y a la interpretación que hacen de este tipo de programas, lo que nos lleva a formular nuestro problema de investigación en términos de: ¿Cuáles son las creencias de los profesores del grado de transición y primero de primaria, en cuanto a los sentidos de estos, tanto para los niños como para la institución escolar, que posibilitan u obstaculizan la articulación entre estos grados?

Sobre el tema de la articulación entre educación preescolar y primer grado de primaria, a finales de la década de 1970 se realizaron en diversos países de América Latina una serie de investigaciones (CIID, 1981) cuyo objetivo principal fue “escuchar la influencia de la educación preprimaria sobre los resultados del aprendizaje en la escuela primaria” (p. 22). Ahora bien, sin desconocer estos antecedentes, la preocupación por el problema de la articulación entre preescolar y primaria aparece en los documentos oficiales colombianos a finales de la década del ochenta. Frente a los altos índices de fracaso y deserción escolar en los cursos primero y sexto grado de educación básica, se crean, desde el Ministerio de Educación Nacional, programas que indagan la problemática e intentan dar respuesta y solución a esta.

En ese sentido, entre 1987 y 1992 se realiza una primera indagación sobre las causas que podrían motivar la deserción y repitencia en el grado primero. Se resaltan los siguientes resultados (MEN, 2002, p. 10): 1. El escaso número de niños que había hecho preescolar. Solamente el 14 % de los niños que ingresaban a primero habían cursado el preescolar. 2. Ruptura entre las formas como se atiende al niño en las diferentes modalidades de la educación inicial y el curso primero. 3. Falta de concordancia

con el esquema institucional de la escuela y la organización rígida del curso primero. 4. Un alto número de niños por grupo (38-40). 5. Heterogeneidad de edades especialmente en la zona rural. 6. Extensión del programa de primer grado (217 objetivos). 7. Expectativa de los padres que esperan que muy rápidamente los niños aprendan a leer y escribir. 8. Asignación obligada del maestro para el primer curso. 9. Poca decisión del docente en la administración de la institución. 10. Exceso de actividad e inquietud del niño (normal desde la psicología, pero inconveniente para la institución). 11. Práctica del docente centrado en el contenido y orientada principalmente hacia la memoria. 12. Incomprensión, intolerancia y descuido hacia los niños por parte de los padres.

En 1987, el Ministerio de Educación (Delgado y Rojas, 1987) realiza la investigación “Elaboración de juegos que integren el desarrollo de habilidades de pensamiento en el programa de primero de primaria”. En este contexto, el MEN decide en primer lugar revisar los objetivos de primer grado con el fin de reducirlos y, en segundo lugar, organizar el currículo para primero con la participación de maestros de preescolar y primaria, incluyendo pedagogías basadas en el juego, así como realizar profundos cambios en las relaciones psicopedagógicas y en el ambiente escolar. Este fue el primer programa que intentó hacer una propuesta de articulación preescolar primaria a través de la flexibilización del primer grado, sin embargo, no era suficiente ya que era necesario también revisar lo que estaba sucediendo en el preescolar. Así, la formulación de la nueva carta constitucional en 1991 introduce la educación obligatoria desde los cinco años de edad y se realiza la propuesta pedagógica para el grado cero.

El grado cero se concibió como el curso que posibilitaría la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, como tal sus características se centraron en el afianzamiento del deseo de saber, en el intercambio social, en el reconocimiento de diferencias culturales y de aprendizaje, y en la exploración de los saberes previos de los niños. Así, retomando planteamientos de la escuela activa y de la corriente psicológica constructivista se diseñó

una propuesta pedagógica que tiene como protagonista principal al niño. A la vez, se asume como principio pedagógico que el sujeto aprende a través de su acción sobre los objetos del mundo y en constante interacción con el otro. En consecuencia, se proponen estrategias de intervención centradas en el trabajo por proyectos y en el juego. Este programa se lleva a cabo a partir de 1992.

En el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional inicia la investigación en Bogotá: “Articulación Preescolar-Primer grado: diagnóstico sobre necesidades, saberes, prácticas y sugerencias de los docentes”, en la cual se encuestaron 482 maestros de preescolar y primero; posteriormente se organiza, en diciembre de 2000, el Primer Encuentro Nacional de Articulación Preescolar Primaria; allí se completa, en términos de experiencias y sugerencias de los docentes, la información que se necesitaba para hacer el diagnóstico. La intención del anterior análisis fue “describir la realidad de la escuela desde la perspectiva de los docentes y definir criterios para su formación, respecto a la articulación entre preescolar y primer grado” (MEN, 2002, p. 21).

Como resultado de este estudio se encontraron las siguientes problemáticas:

[...] poca participación de los padres en los procesos académicos de sus hijos, desarticulación e indiferenciación entre las propuestas pedagógicas de preescolar y primero, [...] se hace evidente la rigidez en la aplicación de los programas en los maestros de primero, la falta de espacios para que los docentes diseñen y evalúen cooperativamente el currículo, los grupos numerosos de estudiantes y la escasez de recursos para la realización de proyectos. (MEN, 2003 p. 22)

Así mismo, se detectan problemáticas que ya se habían descrito en el estudio realizado 14 años atrás, en 1989: cambios bruscos en el manejo y uso del espacio en el grado primero, horarios rígidos, grupos heterogéneos, niños que ingresan a primero sin haber cursado el preescolar, entre otras. Con respecto a los procesos curriculares, según la investigación, se evidencian dos tendencias: una encaminada hacia la construcción de la autonomía y el aprendizaje

significativo, y otra hacía la heteronomía y el aprendizaje mecánico y memorista. Así mismo, en cuanto a la relación maestro/alumno, se establecen diferencias entre los ambientes interaccionales de estos grados, el preescolar cálido, afectuoso, con posibilidad de acceder al juego, y el primero centrado en lo que los docentes denominan *relaciones serias* necesarias para la adaptación a la primaria.

Frente a este panorama es necesario indagar por qué los diagnósticos de 1989 y de 2002 coinciden en tantos puntos y qué incidencia tienen en ellos las creencias de los maestros sobre los sentidos de los dos niveles educativos.

El proyecto trabajó sobre dos conceptos fundamentales, el concepto de *creencias de los profesores* como el objeto de investigación y la *articulación* entre la educación preescolar y primaria como tema sobre el que se indagan las creencias. El concepto de creencias ha sido explicitado en el primer capítulo de este trabajo.

Para hablar de *articulación* tomaremos el planteamiento de los españoles Zabalza (1993), Argoz (1997) y el trabajo de las argentinas González *et al.* (1995).

La articulación o continuidad en la escuela hace referencia, según Zabalza (1993), a las “conexiones que se establecen entre los diversos agentes de formación y los sucesivos momentos formativos con el propósito de que la acción educativa resulte coherente y progresiva, resaltándose su sentido unitario y global” (p. 900). En este sentido, uno de los problemas de ruptura más importantes del sistema educativo se encuentra en la conexión o articulación entre la escuela preescolar y la escuela primaria. La preescolar se ha debatido entre un doble riesgo: por un lado, convertirse en una estructura puramente asistencial para el *cuidado y guardia* de los niños; por otro, transformarse en un *adelantamiento* de la primaria.

Hablar entonces de continuidad o articulación es hacerlo desde un determinado enfoque de escuela y del papel que desempeña en ella la educación preescolar. Se trata de entender la articulación o continuidad dentro de una concepción de *currículo* como un *proyecto formativo integrado*.

En este sentido, al hablar de articulación se distinguen (Argoz, 1998) dos *tipos fundamentales*: horizontal y vertical. La *articulación horizontal* hace referencia a la coordinación de la escuela con otras agencias formativas del entorno: familia, instituciones de carácter social y cultural, otras escuelas. Esto implica construir una escuela que actúe como espacio de integración de las diferentes influencias que recibe el niño: una escuela capaz de utilizar y enriquecer la acción educativa extraescolar. Así mismo, se busca el fortalecimiento de la *relación familia/escuela*, estos dos escenarios tienen funciones y recursos diferentes, la acción de ambos puede multiplicar los efectos educativos a través de sus respectivas influencias.

La *articulación vertical* hace referencia a la configuración de un proyecto curricular integrado en el que se establecen nexos en los pasos de un nivel escolar al siguiente, a través de momentos de transición en los que participen los profesores de los diferentes niveles. Lo anterior se construye con un doble referente: por una parte, una visión de desarrollo infantil como un proceso integrado, y por otra, la apuesta por la construcción de un currículo integrado de formación.

Ahora bien, un proyecto de articulación implica, según Zabalza (1993), pensar la organización escolar desde tres dimensiones: organizativa, curricular y profesoral.

La *dimensión organizativa* implica una cultura escolar pensada en pro de la articulación, en donde los profesores son conscientes del trabajo cooperativo que esto exige. Esta dimensión se concreta en el diseño de un *proyecto educativo institucional* (PEI) en el que cada institución va construyendo un estilo propio de escuela, y la adaptación de las disposiciones curriculares oficiales pasa por las particularidades que ha identificado la institución y en donde se contempla una *organización de espacios, tiempos y recursos* que promueve el éxito de la continuidad, por cuanto se dispone de espacios y tiempos flexibles que posibilitan su uso compartido por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa,

y una *evaluación y seguimiento* que permite revisar el proceso y hacer los cambios que esta requiera durante su desarrollo.

La *dimensión curricular* se concreta, por un lado, en el diseño de un *modelo curricular adaptativo* en el que se respeta la identidad de cada uno de los niveles del sistema educativo y la creatividad del profesor. Se trata de construir un *proyecto de formación* que dé unidad y coherencia a las acciones pedagógicas que se van desarrollando. Lo que cada profesor o grupo de profesores hace se justifica en la medida en que concretan y continúan el proyecto global.

La dimensión curricular implica una *estructura interna* que posibilite *el establecimiento de líneas matrices globales*, que se convierten en el norte de la intervención pedagógica; *la búsqueda del sentido global de cada etapa*, con la intención de equilibrar los dos principios de la continuidad: el mantenimiento de una acción constante a lo largo de la escolaridad y el respeto de la identidad de las etapas; *la coordinación de intervenciones*, condición básica de la continuidad para el fortalecimiento de los nexos entre los diferentes agentes formativos, especialmente los profesores. Se propone crear una nueva cultura de cooperación y de trabajo conjunto. Por último, un *proceso de evaluación* que tenga como propósito adaptar la acción pedagógica al ritmo individual y colectivo de los alumnos, así como abrir canales de comunicación entre los profesores de unos niveles y los siguientes (a través de informes y comentarios), para así garantizar una cierta sistematización de las iniciativas que se pongan en marcha.

La *dimensión profesoral* se entiende como la creación de una *nueva cultura profesional* que debe orientarse en una dirección que garantice que los profesores se concentren alrededor del proyecto formativo colectivo y que asuman como ideas matrices del propio trabajo aquellas que han sido definidas en el PEI. Así mismo, que sean capaces de trascender la especialidad disciplinar para identificar su componente formativo, que tengan cierto conocimiento de los programas y planteamientos de los otros profesores y, fundamentalmente, que estén dispuestos a establecer relaciones de cooperación

y colaboración con otros colegas para llegar a desarrollar proyectos que impliquen cada vez a más docentes.

Lo anterior tendría que ser apoyado por *el fortalecimiento de redes intermedias*, es decir, por la pronta diligencia y colaboración de los agentes que tiene a su cargo la organización interna escolar: coordinadores, orientadores, piezas claves en el esquema de funcionamiento de la institución. Este fortalecimiento apuntaría a la creación de *espacios y momentos comunes para el encuentro entre maestros* con la intención de resolver cuestiones prácticas, tomar decisiones profesionales y armar equipos de trabajo y de estudio.

Además de los trabajos de Zabalza (1993) y Argoz (1998), se encuentran los de un grupo de académicas argentinas, quienes se dedican a pensar en el problema de la articulación entre el jardín y la escuela general básica. María Teresa González, Ana María Borzone, Elena Stapich y María Helena Duhalde (1995), quienes enlazan sus investigaciones acerca del aprendizaje de la lengua y de las matemáticas con las reflexiones sobre las posibilidades de conexión entre estos dos ciclos, elaboran propuestas de articulación concretas y particulares.

Es así como las citadas autoras argentinas, en su libro *Articulación entre el jardín y la EGB*, plantean la necesidad de pensar los aspectos que a nivel organizativo e institucional inciden en la articulación entre estos dos niveles. En ese sentido, y a manera de hipótesis, se hace una apuesta por el proyecto institucional y por una mirada interaccionista del aprendizaje como posibles opciones para crear puentes de articulación.

En cuanto al primero, y en consonancia con los planteamientos de Zabalza (1993) y Argoz (1998), se argumenta que el proyecto educativo sería una de las condiciones que permitiría crear desde el quehacer cotidiano y formativo del maestro alternativas para la continuidad entre uno y otro grado. Se requiere entonces

[...] de un proyecto educativo que provea un rico entorno experiencial, pleno de acción y producción, que fomente las habilidades reflexivas y la metacognición; que estructure y potencie las

interacciones, y que posibilite el diseño de intervenciones didácticas que favorezcan la construcción de conceptos y su sistematización. (González *et al.*, 1995, p. 16)

Con respecto al aprendizaje, desde una perspectiva interaccionista, González *et al.* (1995) analizan el ingreso del niño a la primaria. Plantean que este, como sujeto social y cultural, al pasar de un ciclo a otro, guarda una memoria experiencial que ha construido a través de sus vivencias en el hogar o en el jardín. Estas se constituyen en punto de partida para los procesos escolares. Desde ellas, y teniendo en cuenta la propuesta curricular institucional, la maestra puede diseñar situaciones problemáticas que propicien la construcción de la grupalidad, del sentido de pertenencia, de la cooperación y de la comunicación horizontal.

Así, las autoras parten de la siguiente hipótesis: “El sujeto que aprende necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo, que le posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer” (González *et al.*, 1995, p. 22), para ello se argumenta que se requiere de maestros, programas e instituciones que se preocupen por la estructuración del psiquismo a través del diseño de intervenciones pedagógicas intencionadas, orientadas por un modelo enseñanza aprendizaje centrado en el juego, la estimulación y el andamiaje, lo que permitiría responder a las necesidades y características de los niños más pequeños.

Para González *et al.* (1995),

[...] la articulación es un problema que afecta a los chicos y demanda respuestas por parte de los grandes, de las instituciones y del mismo sistema educativo, espacios todos ellos configurados en una trama histórica y social. En este sentido no parecería acertado establecer un modelo de articulación absoluto y permanente, las concepciones teóricas cambian, las demandas comunitarias difieren en el tiempo y el espacio, los actores –se espera– adquieren nuevas competencias y los sistemas –en general– sufren modificaciones. (p. 23)

En ese sentido, la autora señala que además de la indispensable articulación que se debe realizar a nivel administrativo y de

gestión a través del proyecto institucional, es necesario pensar una didáctica de la articulación que, además de la cognición, tenga en cuenta los afectos, una didáctica que permita tomar distancia de los “modelos prisioneros del empirismo, el asociacionismo, de las propuestas que solo recitan el constructivismo, en una vana apelación a ciertas corrientes psicológicas en desmedro de otras” (González *et al.*, 1995, p. 25).

Por su parte, Elena Stapich (1995) plantea:

[...] desde el punto de vista simbólico es importante que niños y niñas perciban que existe un tránsito, un pasaje entre el jardín y el primer grado y que puedan tener la vivencia de esa mutación, de carácter casi iniciático. Un cambio de lugar, de indumentaria, de compañeros, de docentes, de horarios y hábitos, ayuda al chico a comprender que se trata de una nueva etapa, con mayor relevancia de las adquisiciones relacionadas con el aprendizaje, y que las expectativas depositadas en él son otras. (p. 53)

Además, advierte que desde una perspectiva diferente se puede pensar la articulación como una continuidad absoluta en la cual no se presentan fracturas, ni cambios bruscos, dado que los aprendizajes adquiridos en el preescolar se ensamblan con los conocimientos que se construyen en la nueva etapa.

Stapich (1995) propone pensar el problema de la articulación desde algunos conceptos que podrían ayudar a establecer puentes o nexos entre la educación inicial y la EGB. Entre estos se encuentra la “zona de desarrollo próximo que permitiría instalar el proceso de aprendizaje en un escenario de desafío a la inteligencia infantil” (p. 63). En esta misma línea aparece la idea de una intervención pedagógica atravesada por el concepto de andamiaje y modelado, lo que asigna al maestro un lugar activo y de acompañamiento gradual pensado en función del aprendizaje y desarrollo del niño.

Por último, las autoras invitan a abandonar las antinomias o dicotomías que en apariencia caracterizan o al preescolar o a la primaria, en la vía de construir un binomio que ha de ser pensado

de forma paralela y no sucesiva. Enfrentar el jardín y la EGB no permite pensar una propuesta de articulación.

Metodología

La opción metodológica de la investigación estuvo orientada hacia un abordaje de tipo cualitativo, dado que desde allí se busca “comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad” (Torres, 1995, p. 14). Desde aquí, se pueden estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar puntos diferentes de acuerdo con los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación y, además, abordar temáticas donde las dimensiones subjetivas y simbólicas son decisivas.

Este proyecto de investigación buscó que emergieran las concepciones, comprensiones y representaciones que tienen los maestros sobre la articulación preescolar primaria, además de los supuestos que manejan ellos con respecto a la intervención pedagógica en los cursos: transición y primero.

Se utilizó fundamentalmente la técnica *estimulación de recuerdo* con dos componentes fundamentales: la observación y las entrevistas. Se realizaron dos observaciones, una al iniciar y otra al finalizar el año escolar, y posteriormente se hicieron las entrevistas sobre dichas observaciones. Así mismo, se tomaron algunos documentos personales como los planes de aula y los diarios de clase.

Para el análisis y categorización de las entrevistas y observaciones recurrimos a la técnica de análisis de contenido, para ello nos orientamos por los planteamientos de Porlain *et al.* (1997), Martínez (1991), Bonilla-Castro y Rodríguez (1997).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, así como las observaciones y entrevistas realizadas, se determinaron las categorías que fueron el marco de análisis común a cada una de las instituciones investigadas. Al entrar en cada institución, surgieron subcategorías propias de cada una. Las categorías comunes y las

no comunes nos permitieron la caracterización y la comparación de las diferentes creencias que subyacen al problema de la articulación entre el grado de preescolar y el primer grado de primaria.

Dichas categorías fueron: *sentido del grado transición y de primero*, entendido como *qué se enseña y cómo se enseña*, que son las categorías centrales para las maestras de cada grado. Así mismo se indaga con cada maestra de manera general sobre el curso anterior o el siguiente, respectivamente, acerca de: *cómo llegan los niños a cada grado, cómo salen los niños del grado, cómo son los niños, cómo se da la articulación entre preescolar primaria y qué pasa con los padres de familia*. Lo que permite ahondar en las anteriores categorías.

Las instituciones

La investigación se realizó con cuatro instituciones de la ciudad de Bogotá: tres de carácter público y una privada. En estas se hizo un primer contacto con las directivas y posteriormente se contactó a las maestras. En este tipo de estudios la colaboración de ellas es fundamental, ya que es a quienes se les observa y se le entrevista a profundidad. Las instituciones que colaboraron con el estudio fueron:

- Colegio 1 (C1): institución pública, dependencia de una universidad pública; se encuentra en el norte de la ciudad y atiende niños de los sectores medios; tiene 5 grados de transición con un promedio de 25 niños y 4 de primero con 35. En el estudio colaboraron voluntariamente una maestra de transición y una de primero (Nadia y Dolly, respectivamente), así como la coordinadora de preescolar y primaria.
- Colegio 2 (C2): institución pública distrital ubicada en el noroccidente de la ciudad; atiende niños de los sectores bajos y medio bajos. Tiene un grado de transición con 30 niños y uno de primero con 40. Se trabajó con las dos maestras (Ester y Maritza) y con la orientadora de la institución.

- Colegio 3 (C3): institución pública ubicada en el suroriente, recibe niños de estratos bajos. Posee dos cursos de transición con 30 niños cada uno y dos de primero con 40, se trabajó con una de las maestras de transición y una de primero que voluntariamente accedieron (Marta y Rosa), con el coordinador y la orientadora de la institución.
- Colegio 4 (C4): institución privada reconocida por la Secretaría de Educación en la modalidad de Colegios de Innovación Pedagógica. Cuenta con dos cursos de transición con 15 niños y dos primeros con 20 niños. Se trabajó con una de las maestras de cada grado (Diana y Luz) y con el coordinador de preescolar y primaria.

Comparación entre las cuatro instituciones

Sentido de transición para las maestras de este nivel

Ante todo, es importante resaltar que el grado de transición posee diferentes sentidos según el sector social de los niños que atiende. Tanto en el colegio 4, al que asisten los niños de sectores medios y altos, como en el colegio 1, al que asisten niños de sectores medios, la mayoría de ellos de transición han hecho como mínimo un grado anterior (kínder) en la misma institución. Por el contrario, en las dos Instituciones Educativas Distritales (IED) estudiadas, adonde asisten niños de los sectores populares, solamente existe este grado y, aunque algunos vienen de otros jardines oficiales o privados, no hay un patrón común entre ellos.

Ahora bien, cuando nos centramos en *qué se enseña*, nos encontramos con dos tipos de contenidos: unos referidos a la adaptación a la vida escolar que incluyen los aspectos de socialización y otros los contenidos académicos referidos a aprendizajes más concretos de este grado. En el primer tipo de contenidos hacen más énfasis las IED, pues las maestras señalan que uno de sus propósitos es enseñarles

a compartir, a respetar, a entender que en la escuela existen unas dinámicas que determinan y delimitan su acción y que, además, se comparten espacios, tiempos, juguetes, materiales, lo que significa aprender a estar con otros. Estos contenidos, que se podrían catalogar como de *socialización*, entendida como el aprendizaje de las normas para la convivencia social entre los niños y entre estos y la maestra, desde luego, también están presentes en las otras instituciones, pero en ellas la idea es más de continuidad.

En cuanto a los contenidos académicos, los cuatro grados de transición estudiados hacen un fuerte énfasis en la *preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura* llegando incluso, como en el caso del colegio 1, a la enseñanza misma, aunque esto no es generalizado en las transiciones de la institución. Este acercamiento a la lectura y la escritura en las cuatro instituciones se realiza como *una enseñanza con sentido* en la medida en que las cuatro maestras parten de las palabras o textos que están trabajando y que, en la mayoría de casos, forman parte de los proyectos, temáticas o cuentos que se abordan.

Aunque los procesos en sí difieren con cada maestra, se podría enfatizar en similitudes como: para Ester del C2, Marta en el C3 y Diana en el C4, los niños *escriben, así no sepan escribir*; Diana recalca la importancia de que el niño descubra la escritura como una necesidad. Algo similar podría plantearse con Stella en el uso de pictogramas. Así mismo, se da el *acercamiento a las letras* del alfabeto, aunque esto se hace de diversas maneras, Nidia en el C1 y Diana en el C4 hacen un trabajo más de orden fonético, siendo para Nidia el método para la enseñanza propiamente dicha. Marta, en el C3, trabaja las letras del alfabeto pero se centra en las características gráficas de cada letra. Ester (C2) afirma que no se escriben letras, sino palabras, al final se concentra en las vocales, aunque siempre dentro de palabras. Otra similitud la encontramos en la *escritura del nombre*, el cual se convierte en uno de los logros del grado de transición. Así mismo, las cuatro maestras trabajan, en especial, la *escritura de la fecha*. Otro elemento común en Marta,

Ester y Diana es la *lectura de cuentos*. Así mismo las cuatro maestras les piden a los niños inventar cuentos y escribirlos.

Otro de los contenidos fundamentales para las cuatro maestras del grado de transición es *la matemática*. Diana y Marta hablan de acercarse a la matemática a partir de juegos, una vez trabajados estos, inician con el conteo que las lleva a la decena, así como a sumas y restas, hasta el cálculo mental. Ester habla de empezar primero con objetos reales para pasar luego a la suma y la resta. Nidia se ocupa también de los números y el cálculo mental. Las cuatro se acercan a problemas sencillos de suma y resta. De la misma manera, trabajan los colores, la clasificación, la seriación, secuencias temporales. Otro elemento que se maneja son las figuras geométricas, volumen, área.

Un tercer contenido común es el de la *motricidad fina*, entendida como el desarrollo de la motricidad de la mano, lo que permitirá una mejor escritura. Es importante aclarar que los ejercicios de motricidad no son vistos como enseñanza de la lectura y la escritura, sino como un apoyo para este aprendizaje. Las tres maestras antes mencionadas hacen referencia a la importancia del coloreado, recortado, uso de la plastilina, etc. Así mismo, las cuatro maestras del grado de transición mencionan *el manejo del renglón* como uno de los elementos que les permite un mejor uso del cuaderno al final del grado para poder ingresar a primero.

Aunque es poca la especificación sobre otros contenidos como el de ciencias y sociales, es claro que a través de las temáticas de proyectos se trabajan estas áreas.

En los colegios que atienden los niños de estratos medios y altos existen, además, otros contenidos manejados por diferentes profesores que facilitan en los niños otras experiencias, como inglés, educación física, música, natación. Estos se trabajan como materias o como talleres con otros cursos.

Vale la pena mencionar un elemento que está contenido en los lineamientos del grado cero: *el juego*. Si bien no se puede desconocer que en la mayoría de las instituciones hay un trabajo que

busca estar acorde con las necesidades de los niños e, incluso, con características lúdicas, el juego como tal no es un elemento que sea visible, en el sentido en que posea un lugar y unos tiempos acordes con las características de este como parte del trabajo pedagógico. Parecería que el juego, en términos generales, se deja principalmente para los momentos de recreo.

Por último, mencionaremos algunas características del grado de transición que si bien no son comunes a las maestras, sí evidencian otras miradas del grado. Dentro de estas se encuentra el considerar que en transición se hace un trabajo más condescendiente, más libre, en donde se les permite a los niños correr, jugar, donde es importante que ellos se sientan satisfechos y felices. Se usa para el grado de transición una metáfora con la planta y se dice que este nivel es como la semilla que se abona para que pueda seguir desarrollándose.

En una primera aproximación a *cómo se enseña* en transición, todas las maestras hablan y muestran el *trabajo por proyectos* como la estrategia principal, aunque el sentido de este tiene sus particularidades en cada una. En el C4, la actividad central es el proyecto integrado de aula, cuyo tema se define a través de las charlas que se tienen cotidianamente con los niños. El proyecto debe durar todo el año y es el elemento integrador de todos los contenidos escolares. Diana realizó, en el año de nuestra observación, un proyecto sobre el “El universo”. En el C1, se desarrolló otro determinado por la maestra; consistió en un gran tema dentro del cual había pequeños subproyectos que permitían integrar todos los contenidos a trabajar. El proyecto de Nidia del C1 fue: “La naturaleza: los seres vivos”, con dos subproyectos: la huerta y los insectos. Estas dos instituciones también trabajan temas ocasionales.

En el C2 existen dos tipos de proyectos institucionales: los llamados *proyectos de aula*, cuyos temas son determinados entre los maestros y la orientadora; dentro de estos, se desarrollan cuatro temas, uno por cada periodo escolar. Este año los temas fueron: la familia, los libros, el medio ambiente y nuestra cultura. En ellos se busca integrar los contenidos escolares. Los otros son

los *proyectos transversales*, los cuales se proponen desde el bachillerato para todo el colegio. Ester estuvo en el de medio ambiente y la idea era desarrollar experiencias muy concretas en el aula. En C3, Marta inició con un proyecto llamado “Cinco pieles” sobre medio ambiente, propuesto en un laboratorio; sin embargo, los niños se cansaron. Al proyecto se integran la lectura y la escritura, así como las habilidades motrices. Posteriormente ella y algunas compañeras trabajaron “El juego y los juguetes en la construcción de la convivencia”, en donde el juguete de los niños era un invitado al salón, pero que se usaba en el descanso. También construyeron juguetes y posibilitaron espacios de juego y aprendizaje.

Cómo ya planteábamos, a través de los proyectos también se trabaja la lectura, la escritura y un acercamiento a las matemáticas. En el C4 y en el C3 se trabajó la tienda como un espacio complementario para el aprendizaje de las matemáticas.

En los colegios 1 y 2 se utilizaron *libros de texto* fundamentalmente para reforzar algunos conceptos y para el trabajo motriz. Así mismo, se mencionaron las *guías* elaboradas por ellas. Tanto en los colegios anteriores como en el colegio 3 trabajaron *un cuaderno* con los niños para las tareas que debían realizar en la casa con ayuda de los padres. En el colegio 4 se manejó el renglón utilizando hojas blancas donde se delineaban renglones anchos que le permiten al niño trabajar la delimitación del espacio y acercarse al cuaderno que utilizará en primero primaria.

Como ya se mencionaba, existe una diferencia para las instituciones en cuanto a cómo ven la *llegada de los niños al grado de transición*. En los colegios 1 y 4 la gran mayoría de niños han realizado el grado kínder en la misma institución. En el colegio 4, los niños ingresan a transición a los 6 años y terminan a los 7. En los colegios oficiales se habla de que algunos niños llegan sin normas, se salen del salón, no prestan atención, no resisten actividades muy largas; en fin, no poseen unos comportamientos básicos para el trabajo en este grado. Así mismo, se resaltan las carencias sociales, afectivas y económicas que sufren estos niños. Al inicio del año se realizan diversos tipos de actividades para mirar

cómo llegan ellos y desde dónde hay que partir para el trabajo en el grado. Esta mirada atenta a los niños cuando inician el único grado obligatorio de la educación preescolar evidencia la preocupación de las maestras que trabajan en las instituciones oficiales, por conocer a cada niño y, a partir de allí, plantear su trabajo.

En cuanto a *cómo son los niños* una de las creencias más comunes que se hallaron entre las maestras fue que *los niños son diferentes*, que van a diferentes ritmos en el desarrollo y en el aprendizaje, que tienen rasgos de personalidad diferentes; que los hay tímidos, extrovertidos, lentos, etc. A lo anterior se asocia la idea de que *los niños requieren atención diferencial*, es decir, que los más lentos necesitan una mayor dedicación por parte de la maestra. Esta idea es reiterada en las maestras que trabajan con niños de los sectores populares, aunque la comparten las cuatro maestras. Por otra parte, se afirma que *los niños pasan por diferentes etapas en el proceso de maduración*, que es natural y debe ser acompañado por las maestras, lo que implica tener la suficiente paciencia. Sin embargo, los niños *pueden dar saltos y sorprender gratamente a la maestra*, ya que se pueden observar avances que en un principio no se esperaban. Las maestras comparten la idea de que estas diferencias individuales llevan a que *los grupos o cursos sean cada año diferentes* y hagan exigencias distintas a las maestras.

En general las cuatro maestras afirman que los niños *salen de transición* más maduros, lo que los habilita para entrar a primero de primaria y completar el proceso de apropiación del código escrito.

Las maestras consideran que los niños están listos para el ingreso a primero y fundamentalmente para la lectura y la escritura, que tienen las suficientes herramientas y esperan que hagan una buena primaria. Para Nidia, por ejemplo, este paso es incluso más importante que el que se hace de la primaria al bachillerato. En Marta, Ester y Nidia la preocupación por la preparación de los niños para el ingreso a primero parece constante y casi es el objetivo básico de su trabajo, sin desconocer que este curso tiene sus propias especificidades. Vale la pena mencionar que Ester y Marta hablan de casos de niños que no alcanzaron los logros, y Stella afirma

que, como la norma no permite que ellos repitan transición, muy seguramente se quedarán en primero.

El proceso de articulación, en general, es visto desde las particularidades de cada institución. En el caso del C2, donde existe solamente un grado de transición y uno de primero, sus dos maestras tienen una relación no solo de colegas sino de amistad de varios años, lo que ha permitido una comunicación permanente en aspectos como: el trabajo que realiza cada una; los proyectos que son manejados y, a la vez, socializados entre sí, y el conocimiento de los niños. Stella le muestra el trabajo que cada uno hace, para que su compañera los vaya conociendo. En el orden institucional, resalta el apoyo que les hace la orientadora y el hecho de que el establecimiento tenga unos estándares que le dan claridad hasta donde ella debe llegar con sus niños.

En el C3 hay dos grados de transición y dos de primero; Marta llegó a la institución el año pasado y encontró que no había comunicación entre las maestras, pero esta se ha venido creando de tal forma que hoy las maestras de preescolar, una de primero y una de tercero, han generado unas relaciones de amistad y de trabajo conjunto que se expresa en el proyecto sobre el juego y los juguetes que, incluso, se convirtió en proyecto institucional. Así mismo, en la actualidad ellas hablan de cada niño en particular y de hasta dónde llega cada una, sin que esto se vuelva una camisa de fuerza. También plantea que desde la institución es importante que se determinen programas curriculares flexibles pero que orienten el sentido del trabajo en cada nivel. Existe además en la institución la comisión de evaluación, que ha sido una instancia donde las maestras han podido articularse, pues cada una habla sobre lo que ha trabajado para que la del grado siguiente lo tenga en cuenta.

En el C1 las reuniones de las maestras se hacen de kínder a tercero por áreas. El colegio está buscando que de manera voluntaria algunas maestras de transición continúen con los mismos niños en primero, con el fin de evitar los cambios bruscos para estos. Pero Nidia, concretamente, siempre ha estado en el grado de transición y no está interesada en pasar a primero. Al finalizar

el año, ella lleva a los niños de su grupo a un salón de primero para mostrarles cómo es este curso: un mobiliario diferente al de transición y el horario de clases, ya que el trabajo se enfoca en las áreas. Otra forma de articulación son las actividades institucionales que se realizan con los cursos de kínder a primero y en las cuales los niños se relacionan entre sí.

El C4 está organizado por módulos. En el primero se encuentran los niños desde kínder hasta segundo y hay dos grados por curso. Esta situación hace, según Diana, que no haya problemas de articulación dentro de los módulos. Todos los cursos hacen la misma rutina de actividades que sería el elemento de articulación. La única diferencia entre transición y primero es que en primero ya llevan cuaderno y deben manejar el renglón. Allí existen reuniones semanales con las ocho maestras del módulo en donde estudian algunos textos y hablan del trabajo que cada una realiza. Así mismo, hay reuniones de las dos profesoras del grado con el coordinador para mirar el trabajo de cada una y, ocasionalmente, hay reuniones entre las maestras de grados contiguos.

En síntesis, la articulación es vista como una situación de las maestras; en este sentido las relaciones entre las de transición y primero parecerían fundamentales, como en el caso del C2 y del C3, e incluso como en el C1 cuando se busca que las maestras de transición continúen con los niños en primero para llevar a cabo un proceso sin mayores rompimientos, o como en el C4 donde se rotan las docentes por los diferentes grados del módulo.

Un segundo elemento estaría dado por la necesidad de un currículo o estándares explícitos para ambos grados, donde se sepa qué se le pide a un grado y al otro. Un tercer elemento serían las reuniones conjuntas de ambos grados que, de manera informal, se dan en el C2, o formalmente, pero dependiendo de las relaciones personales que se dan en el colegio 3. Sin embargo, esto es problemático, ya que, con la fusión de las primarias con las secundarias en las instituciones distritales, las reuniones de maestros se hacen por áreas y los grados iniciales pierden atención.

Tanto en Ester como en Marta, del C2, es evidente *el sentido del primero* como el grado en el que se enseña a leer y escribir propiamente dicho. Ester hace énfasis en que el primero es más acelerado y los niños deben lograr trabajar a un mismo ritmo. Así mismo, en primero se exige más y el trabajo de los niños debe estar mejor realizado. Para el caso del C2, en el primero hay mayor formalización escolar, ya que se trabajan las diferentes áreas, lo que para la maestra implica un cuaderno por cada una y además los programas de estudio están más delimitados. Ester y Nidia, del C2 y del C1, plantean que el mobiliario cambia, ya no están las mesas para seis niños sino se pasa a pupitres bipersonales o unipersonales. En el caso del C4, si bien se van solicitando mayores niveles en los trabajos, la diferencia más grande está en el uso del cuaderno.

Las cuatro maestras hacen referencia a la relación con *los padres* como uno de los elementos fundamentales de su trabajo. Las de los centros educativos distritales se quejan de que en muchos casos los padres dejan a los niños en el colegio y se desentienden de ellos.

En la mayoría de instituciones se realizan talleres o charlas con padres para explicarles su forma de trabajo, especialmente en lo concerniente a la lectura y escritura, con el fin de que ellos colaboren. Tal pareciera que para el caso de los sectores medios y altos, la solicitud va encaminada a un trabajo coordinado entre el colegio y la familia, en el sentido de que la familia *accepte* la forma de trabajo del colegio y la apoye. En las instituciones distritales el pedido es más que la familia esté pendiente de los avances de los niños y acompañe este trabajo. El trabajo por proyectos es para las maestras una de las formas en que se vinculan con los padres, principalmente a través de la consecución de información para que los niños participen en la clase.

Las maestras, en general, conocen las dificultades familiares de los niños e incluso hablan de los cambios que se han dado en ellas en los últimos años, encontrándose cada vez más el fenómeno de la madre cabeza de familia como un elemento que influye en el niño.

Sentido de primero para las maestras de este nivel

Para la maestra Dolly del C1, primero es un curso para que los niños sean felices, su meta es que los niños se sientan a gusto con lo que hacen, con lo que viven. Además, resalta que el objetivo de los primeros meses del grado es nivelarlos en ciertos aprendizajes y señala que esto es hacer una transición pequeña.

Por su parte, Maritza, del C2, señala que en el curso primero es de gran importancia abordar el trabajo de tres dimensiones: cognitiva, comunicativa y social, para lo cual ella parte de los saberes previos de los niños y de la interacción que ellos establecen con el mundo, con la realidad y la naturaleza.

Rosa, del C3, plantea que primero es un curso de encantos y angustias. Los encantos corresponden a la forma como los niños se relacionan con el conocimiento y con ella, destacando que los chiquitos le plantean al adulto preguntas que este no espera, preguntas que manifiestan su curiosidad, sus hipótesis, su imaginación y su inquietud por aprender. Las angustias del grado primero, las ubica en la forma como algunos niños se relacionan entre ellos y en lo que produce esta forma de interacción. Ella se refiere al comportamiento agresivo, a los niños *pegalones*, a aquellos niños que desbordan la norma y frente a los cuales ella, muchas veces, no sabe cómo actuar.

Desde otro lugar, la maestra Luz, del C4, resalta dos factores que para ella dan cuenta del sentido de primero. Por una parte, señala que los niños son más independientes, ello significa que el maestro puede despreocuparse de aspectos asistenciales para favorecer la construcción de la autonomía y la autorregulación. Como segundo factor, destaca que en primero es determinante la conciencia que se adquiere frente a la importancia de la lengua escrita, lo que implica el poner en práctica todo lo aprendido durante los años anteriores.

Con respecto a *qué se enseña* en el grado primero, las maestras de las cuatro instituciones tienen unos denominadores comunes: el aprendizaje de la lectura, la escritura y las nociones básicas de las

matemáticas. Rosa, del C3, señala que sus propósitos están asociados a su proyecto pedagógico de aula: “Mi amiga la ciudad bonita”, así, desde esta iniciativa se desprenden acciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje de los contenidos de cada área. Las salidas al barrio y talleres como “El supermercado” o “La tienda de ropa” le permiten trabajar nociones relativas al concepto de número: notación y enunciación de números, adición, sustracción, relación parte-todo, correspondencia uno a uno, clasificación, seriación, relaciones de equivalencia y de orden, así como la producción escrita. Maritza, del C2, plantea el área de matemáticas dentro de la dimensión cognitiva; en consecuencia, para ella lo principal es enseñar a pensar a través de preguntas y cuestionamientos, con el propósito de acceder a la construcción de conceptos. Así, con los niños se trabajan conjuntos, composición y descomposición numérica, la decena, la adición, la sustracción y la solución de problemas en un círculo numérico de 0 a 999. La enseñanza de la matemática está integrada con los otros contenidos; de esta manera, en la lectura del cuento que observamos luego se hicieron conteos y operaciones con los ingredientes que se habían referido en el cuento.

Para la profesora Luz, del C4, el proyecto integrado de aula constituye el eje y el horizonte de su intervención pedagógica. Así, las indagaciones referidas al proyecto le permiten trabajar el conteo, la suma, la resta, los conjuntos y la solución de problemas; en sus palabras, “el proyecto es un pretexto que se aprovecha para trabajar aspectos lógico-matemáticos”. En otro sentido, Dolly, del C1, aborda la enseñanza de las matemáticas desde su proyecto de aula “Los animales”, el cual utiliza específicamente para trabajar lo referido a conjuntos. Además, realiza sesiones de juegos matemáticos que tienen como propósito reforzar lo trabajado durante el año: suma, resta, conteos, valor posicional.

Rosa y Dolly, del C3 y del C1, coinciden en la utilización de juegos estructurados y dirigidos para que los niños realicen una serie de operaciones y relaciones. Así, Rosa acude a las regletas de Cusinaire y al Tamgran, mientras que Dolly hace alusión a juegos

de mesa tradicionales pero que han sido utilizados para abordar los procesos matemáticos, en donde se hacen registros de puntuación, sumas, restas y se definen ganadores y perdedores.

En lo que respecta a los procesos de lectura y escritura, las maestras comparten la idea de que para aprender a escribir es necesario trabajar la producción escrita, como un factor determinante para potenciar la función expresiva y comunicativa del lenguaje. Así, para Rosa este debe ser un proceso tranquilo y placentero, caracterizado por el respeto de los ritmos de aprendizaje. En cuanto a la lectura, plantea que incluso antes de ingresar a la escuela los niños realizan actos de lectura que se convierten en el punto de partida para acceder al código lingüístico convencional.

Maritza y Dolly enfatizan el sentido de su intervención en el desarrollo de habilidades comunicativas. Para ellas es indispensable ligar la oralidad con la escritura, en una perspectiva de construcción de significado. Así, plantean que es importante proponer actividades que vinculen la producción escrita con la vida cotidiana de los niños. En el contexto de esta producción se asume la enseñanza de los aspectos formales del lenguaje, refiriéndose principalmente al uso de las mayúsculas y los signos de puntuación. Como un elemento singular de su intervención, Maritza, orgullosa, habla de la enseñanza de los trazos de las letras, refiere que aun retomando ejercicios psicomotrices tradicionales, ella logra que sus niños tengan *hermosas letras* sin descuidar la producción escrita como construcción de significado. En lo que atañe a la lectura, Maritza trabaja diferentes formatos textuales, así las recetas y los juegos de palabras son modelos textuales que ella utiliza para promover actos de lectura. Por último, para la profesora Dolly es fundamental que, en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, el niño construya y se exprese a través de sus textos. Esta construcción está relacionada con lo que se trabaja en el proyecto “Los animales”, las palabras relacionadas con este son el referente para identificar los fonemas que las componen, además la producción textual se circunscribe al proyecto.

Para la profesora Luz, la lectura cobra vital importancia en primero, leerles a los niños y con ellos es uno de los rituales del colegio. Además, el proyecto integrado de aula y su tema central se convierten en la excusa para leer; los niños indagan y traen materiales que pueden servir para enriquecer la experiencia del proyecto. En el C4 la escritura se asume como un proceso natural; teniendo como referente el proyecto, se crean acciones de intervención que vinculan a los niños con la construcción del signo.

En lo que se refiere a ciencias naturales y ciencias sociales, se puede inferir que para las cuatro maestras el trabajo en esas áreas está integrado al desarrollo del proyecto de aula.

Otro sentido atribuido al curso primero tiene que ver con los procesos de socialización que nuevamente aparecen con mayor fuerza en las instituciones públicas de sectores populares. Para la maestra Rosa es indispensable enseñar a los niños a que se quieran a sí mismos, que aprendan a valorarse y a confiar en sus posibilidades, esto constituye un aspecto que, según su criterio, es indispensable para lograr una relación adecuada y gratificante con el conocimiento. Maritza señala la importancia de que los niños aprendan a resolver sus conflictos y asume como referente el trabajo en valores como la amistad y la convivencia, los que se constituyen en la excusa para involucrar a los padres en una reflexión que les permitirá a los niños buscar caminos para solucionar adecuadamente sus conflictos.

Para Luz, del colegio privado, el propósito central es lograr que los niños se vinculen con procesos de autorregulación y resolución de conflictos. A través de la creación de espacios que promueven el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro, ella busca la cohesión del grupo y la autonomía de cada niño. Por su parte, Dolly, del C1, hace referencia a la importancia de una apropiación de la norma atravesada por conversaciones cotidianas que permitan comprender su importancia para la convivencia en el aula.

En cuanto a *cómo se trabaja*, es necesario señalar que en todas las instituciones aparece la idea de proyecto como referente

central de la intervención pedagógica. Se manifiesta interés por el trabajo por proyectos dado que posibilita la integración de áreas y el trabajo de procesos cognitivos, sociales, afectivos, comunicativos, etc. En palabras de Luz el proyecto es un “ambiente de conocimiento, dentro del cual se manifiestan intereses, inquietudes y saberes”. En ese sentido, tales criterios también son enunciados por Dolly, quien señala que el trabajo en el C1 se realiza a través de proyectos y, a partir de estos, se integran las diversas áreas y se abordan distintos procesos. Rosa, del C3, plantea que el tema del proyecto es la excusa para realizar exploraciones, para buscar información, para descubrir nuevas cosas. A través del proyecto se logran crear las condiciones para abordar la socialización y la relación con el entorno, dado que el proyecto sale de la institución para complementar la información necesaria para su desarrollo.

La maestra Maritza, del C2, hace referencia a los proyectos transversales definidos institucionalmente y que sirven de referente para su trabajo, pues de allí se derivan actividades que ella lleva a cabo en su aula. En este mismo sentido, Rosa, del C3, también trabaja desde un proyecto institucional: “El juego y el juguete en la construcción de la convivencia”, el cual pretende favorecer las interacciones en la escuela y construir otras formas de relación entre los niños; la maestra, por su parte, retoma esta intencionalidad para su trabajo en el aula.

La construcción de textos es una de las acciones derivadas del proyecto de aula en cada institución. En el C3 “Mi amiga la ciudad bonita” representa la excusa para escribir; por consiguiente, se inventan canciones, se hacen descripciones y se escriben pequeñas historias. En el C2, la maestra enfatiza en la necesidad de propiciar un aprendizaje de la escritura desde la construcción de textos con significado que se vinculen con lo cotidiano y, a partir de estos, se trabajan los aspectos formales del lenguaje. Por último, en el C1, una vez los niños reconocen los fonemas en palabras y frases, se procede a la construcción de textos ideados por ellos, teniendo en cuenta el tema del proyecto que se esté realizando; estos escritos, a su vez, se convierten en material de lectura para la clase. En

el C4, el proyecto acerca de “La China” brinda la posibilidad de acercarse a diferentes formas de escritura y de producción textual.

En el C1 y en el C4 se cuenta con el trabajo de apoyo de otras áreas. En el C4, se encuentran música, inglés y educación física, algunas se integran al desarrollo del proyecto como en el caso del inglés, pero se da privilegio al desarrollo de los procesos básicos en cada área. En el C1, la maestra comunica a los maestros de área el tema del proyecto para que ellos trabajen en torno al mismo.

Una de las condiciones que las maestras señalan como indispensable para el desarrollo de los proyectos es el trabajo colectivo. En este sentido, la conversación, el diálogo, la socialización de los trabajos de los niños y la participación se convierten en acciones cotidianas en el aula de clase. Luz, del C4, le atribuye un gran valor al diálogo diario y constante, pues de su contenido se derivan las acciones que adelanta en el aula. Así mismo, ve en este una oportunidad para la participación de los chicos en las decisiones que se toman en el grupo y para que los niños demanden sus derechos. En este mismo orden, Dolly, del C1, plantea que en su intervención se crean espacios de conversación y socialización en los que ella propicia la expresión oral de los niños.

Las maestras explicitan diferentes opiniones acerca de *cómo llegan los niños al grado primero*, hacen referencia a la actitud de los niños y a los procesos que han desarrollado frente al aprendizaje de la lengua escrita y las nociones matemáticas. Con respecto a la actitud de los chicos, las maestras plantean que los niños llegan con deseos de aprender y con inquietud por el conocimiento. Rosa argumenta que es importante que ellos hayan aprendido a expresarse, entendiendo por ello que no les dé miedo hablar y que puedan decir lo que piensan.

Las cuatro maestras plantean que una de las características de primero es que los niños llegan con diversos niveles de apropiación de la lengua escrita, ello depende de la propuesta pedagógica de transición o de si se han dedicado a ello el año anterior, para el caso de la escuela pública. Para Luz, es indispensable que los niños no lleguen angustiados frente al proceso de aprendizaje de

la lectura y la escritura. Ella señala que los chicos llegan a primero con diferentes niveles de elaboración del código escrito, desde aquellos que se encuentran en niveles mínimos, hasta aquellos que ya empiezan a leer y escribir. Esto no es problemático para la maestra, ni para la institución, dado que se espera que los niños consoliden su proceso durante el transcurso de primero. Dolly señala que en el C4 ellos no llegan con los mismos desarrollos, algunos leen y escriben y otros no. Sin embargo, ella espera que lleguen con lo que ella denomina *recurrentes básicas*: manejo del renglón, manejo del lápiz, postura corporal y el coloreado. Además, para ella es fundamental que los niños sigan instrucciones.

Con respecto a *cómo son los niños*, en general las maestras señalan que ellos son inteligentes, capaces de resolver problemas, inquietos por el conocimiento, espontáneos, divertidos, habladores y cariñosos. Rosa destaca la alegría de los niños, su gusto por el juego y la forma como se relacionan con el otro, pero señala que, así como pueden ser afectuosos, también pueden ser crueles y perversos. En otro sentido, plantea que los de su curso y en general los de la escuela suelen tener profundas privaciones afectivas y económicas. En concordancia con esta idea, la profesora Maritza señala que sus niños viven complejas problemáticas familiares, las cuales se reflejan en el aula. Plantea que algunos presentan problemas de atención y concentración, y que en general el grupo evidencia dificultades en la adquisición de la norma.

Para Luz, los niños tienen una gran capacidad para utilizar la fantasía, explicar fenómenos de la realidad utilizando su imaginación, así como para crear e inventar historias. Plantea que ellos evidencian en su comportamiento algo de egocentrismo, lo cual se asume como punto de partida para incluirlos en el trabajo grupal y colectivo. Dolly tiene una apreciación positiva del grupo, plantea que los niños de primero hacen preguntas, necesitan estímulos, aprobación, son expresivos, sinceros, tienen una gran capacidad intelectual y maduran durante el año escolar. Señala que presentan dificultades para seguir indicaciones por sus altos niveles

de desatención, lo que ella atribuye al hecho de que en esta edad están más pendientes de los juegos y los juguetes.

Con respecto a los niños que presentan dificultades en su proceso académico, se evidencian diversas formas de asumir la situación. En todas las instituciones se adoptan estrategias para vincularlos al grupo o para favorecer el proceso de cada niño, se manifiesta una especial atención a las dificultades referidas al aprendizaje de la lengua escrita.

En las cuatro instituciones se plantea que *los niños salen de primero* leyendo y escribiendo. En el C1, salen leyendo y escribiendo alfabéticamente y, además, construyendo textos. En la C2, crean textos elementales con el uso de conectores, reglas básicas ortográficas y de puntuación. En el C3, la mayoría maneja el código alfabético y siente gran gusto por la lectura de sus producciones escritas, son lentos pero muy expresivos y creativos. En el C4, se presentan avances en todos los niveles, algunos hacen párrafos más largos y coherentes que otros, pero todos en el proceso de la producción escrita acceden al uso de los signos de puntuación y al conocimiento de algunas reglas de ortografía.

En cuanto a las matemáticas, el logro que se comparte es que los niños salen sumando y restando, pero en diferentes círculos numéricos y privilegiando diferentes procesos. Un proceso que se realiza en todos los colegios es la resolución de problemas, se plantea que este se circunscribe a la experiencia cotidiana y a las situaciones problemáticas que se pueden derivar del proyecto.

De igual forma, se hace referencia a procesos que se lograron consolidar durante el transcurso del año. En cuanto a la socialización, en C3 y C4 se plantea que los niños lograron trabajar en equipo, incluso al punto de llegar a organizar colectivamente su trabajo. En el C1, se plantea que al finalizar el año ellos lograron mayores procesos de autonomía, en tanto no dependen de la maestra para seguir las rutinas de orden y aseo tanto personal como del salón.

Se puede afirmar que en cada una de las instituciones las ideas que posibilitan *la articulación entre preescolar y primaria* tienen

diferentes orígenes y matices. Uno de los aspectos que posibilita la articulación es la amistad que existe entre las maestras de transición y primero. En el C3 se busca el trabajo en equipo, compartir propuestas, buscar soluciones conjuntas a las dificultades que se presentan, todo esto con la intención de organizarse como grupo de estudio, para cualificar sus prácticas y crear nuevas formas de intervención. En el C2, las maestras han compartido la tarea de estar con el mismo nivel durante varios años, situación que ha favorecido la comunicación entre ellas, el trabajo en equipo y la coordinación de acciones en cada curso. Ellas conocen los procesos de los cursos, lo que facilita establecer líneas de continuidad y seguimiento. Sin embargo, en el C3 se señala que un obstáculo para la articulación es la ausencia de una propuesta pedagógica institucional, así como las concepciones de infancia y desarrollo de algunos maestros.

En el C1, se organizan por área o por nivel, situación que dificulta la comunicación entre las profesoras de preescolar y primero. Se podría inferir que hay una línea de articulación, por cuanto, en las reuniones de área, se definen los logros y objetivos para cada curso de la básica primaria. En el C4, la articulación entre preescolar y primaria está determinada por la propuesta pedagógica institucional y por las formas de organización que agrupan a los maestros en torno a diversos propósitos. Por otra parte, la institución ha dispuesto espacios de encuentro entre las maestras que tienen como finalidad posibilitar la interlocución académica y la cualificación de la intervención.

En términos generales, las cuatro maestras demandan el acompañamiento de *los padres* como un factor determinante en los resultados de aprendizaje que tengan los niños en primero. Se plantea que aquellos que tienen más colaboración en casa tienen mayores posibilidades de alcanzar los logros del grado. Este acompañamiento, las maestras no solamente lo ubican en términos de ayudar al niño a hacer las tareas o deberes escolares, ellas se refieren a una preocupación explícita por el desarrollo afectivo y por el bienestar del niño.

Por último, se plantea la necesidad de crear estrategias de comunicación efectivas entre la escuela y la familia que permitan el establecimiento de acuerdos de mutua colaboración. Para ello, cada maestra e institución utilizan diferentes medios: entrevista personal, cuaderno mensajero, la agenda, reuniones.

Conclusiones

Las *características del grado transición* encontradas en la investigación permiten evidenciar dos tipologías: la primera estaría dada por el grado de transición dirigido a los sectores medios y altos, y la segunda, por el ofrecido a los sectores populares. En el primero de ellos, que aquí está representado por el C4, del sector privado, y por el dependiente de la universidad, hay como mínimo dos grados de educación preescolar (kínder y transición); en el segundo, representado por las IED, no existe sino un grado, el obligatorio. Además, en los sectores medios y altos se da una mayor diversidad de actividades, en las que intervienen especialistas de otras áreas, mayor tiempo de permanencia de los niños en la institución, mayor diversidad, cantidad y calidad de materiales. Lo anterior conduce a plantear que los niños de los sectores medios están en contacto con otro tipo experiencias que les permiten un mayor enriquecimiento en su desarrollo, lo que evidencia que la infancia menos favorecida cuenta con menos recursos y posibilidades. Esta situación, si bien es de conocimiento público, no se menciona en los documentos oficiales colombianos (MEN, 2002).

De lo anterior se deriva el hecho de que los *desarrollos con los que llegan los niños* al grado de transición dependen fundamentalmente del sector social al que pertenecen y de haber realizado o no otros grados anteriores del nivel preescolar. De esta manera, en los sectores populares el número de niños que no ha asistido a la educación preescolar es mucho más alto que en los sectores medios y medios altos. Las maestras de primero, por su parte, señalan que es indispensable para el ingreso a este curso que los niños lleguen con deseos de aprender, con preguntas, con un adecuado manejo

de la expresión oral y con una actitud tranquila para acercarse al aprendizaje. Las maestras coinciden en que, al salir de primero, los niños son más independientes, organizados, trabajan en equipo y además han aprendido a buscar soluciones a los problemas que se presentan entre ellos.

Por otra parte, los resultados de la investigación permiten afirmar que existen *dos grandes sentidos* otorgados tanto al grado transición como a primero: uno orientado a la socialización y adaptación a la vida escolar, y otro a lo académico o preparación para la primaria. En cuanto al primero de ellos, todas las instituciones hacen énfasis en la socialización, en aprender a compartir, a respetar al otro, a resolver conflictos, respetar turnos. Sin embargo, en cuanto a la adaptación a la vida escolar, las IED son las que hacen un énfasis en el manejo de normas, atención, regulación de tiempos y espacios, seguir instrucciones, etc., lo que se da por logrado en las instituciones que atienden los niños de nivel medio y alto. Existe, entonces, una *cultura* del grado transición y primero donde, a pesar de las diferencias en las instituciones y en las mismas maestras, persiste un sentido compartido por la mayoría acerca de las finalidades de estos grados. La principal diferencia estaría en las exigencias, entendidas para el grado primero con una mayor profundidad y especificidad.

Uno de los *objetivos fundamentales* en transición y en primero es el acercamiento y la enseñanza de la lectura y la escritura, respectivamente. La preparación se convierte en el propósito para transición, por cuanto la exigencia del grado primero es que los niños hayan desarrollado una serie de habilidades para poder iniciar o continuar con la adquisición del código propiamente dicho. Es importante resaltar que en todas las instituciones participantes la preparación para la lectura y la escritura desde la perspectiva de ambos grados se realiza desde una óptica de construcción de sentido. Sin desconocer que en algunos casos se enfatiza en habilidades como el manejo del lápiz, del renglón, del coloreado, entre otras; la enseñanza se realiza a través de cuentos, de inventar historias, de la escritura del nombre, de la fecha, de los proyectos,

actividades que en general comparten la orientación de ser textos ligados al interés de los niños.

Muestra de lo anterior es el hecho de que el aprendizaje de la lengua escrita se enmarque en el trabajo por proyectos, donde este se convierte en la excusa que moviliza el interés por escribir y por leer. En este contexto, las maestras de primero plantean la importancia de la producción textual, insistiendo en que, en este grado, es indispensable que los niños construyan textos con sentido. Se podría afirmar que esta intención atraviesa su intervención, independientemente de que la enseñanza de la lectura y la escritura se realice desde diferentes perspectivas metodológicas que combinan los nuevos planteamientos con lo aprendido de su experiencia. Lo anterior da cuenta de un cambio conceptual relativo al aprendizaje de la lengua, donde la prioridad son las acciones que le permiten al niño descubrir las funciones comunicativa y expresiva de la lengua escrita. Reflejo de este cambio conceptual es el uso de los diferentes géneros de la literatura infantil y los formatos textuales como elementos centrales en el trabajo pedagógico del grado primero.

Como otro de los objetivos relacionados con lo académico, se encuentra la iniciación de los procesos básicos matemáticos: el concepto de número, el cálculo elemental, la ubicación temporal y espacial, la clasificación de objetos por colores, formas, tamaños, llegando así a nociones elementales de geometría, para el caso de transición. En el grado primero, por su parte, se encuentra la preocupación por la enseñanza de la suma, la resta, la decena y el valor de posición en un círculo numérico de 0 a 999. Como punto compartido para algunas maestras de ambos grados, es posible identificar como objetivo fundamental de la matemática el desarrollo del pensamiento y, específicamente, del pensamiento matemático; esto se evidencia en la importancia que le atribuyen al trabajar con los niños cotidianamente la resolución de problemas, pues de lo que se trata es de enseñar a pensar. En la enseñanza de las matemáticas, particularmente para el grado primero, aparece como elemento relevante los juegos estructurados que apoyan la

construcción del concepto de número, algunas de las maestras se remiten a los juegos diseñados por Jorge Castaño y hacen adaptaciones de los mismos.

Teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen en el grado transición, es posible afirmar que se trata de un grado altamente formalizado, en donde lo referido a la preparación para el primero de primaria (lectura, escritura, matemáticas) ocupa la mayor parte de la actividad diaria. En las instituciones privadas, en donde la jornada es más larga, existen otras posibilidades para una mayor diversidad de actividades que permiten un desarrollo más integral de los niños.

Por su parte, en el grado primero es importante recalcar que ser maestra de este grado tiene unas implicaciones sociales fuertes, dado que la expectativa social se centra en el logro de la enseñanza de la lengua escrita. Las maestras se sienten evaluadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa, según el éxito o no de este objetivo.

La *forma de trabajo* es otro de los elementos compartidos por las maestras en transición y primero, los *proyectos de aula* constituyen la estrategia metodológica principal, aunque el sentido de lo que se entiende por proyecto de aula varíe, desde el concepto de proyecto como una propuesta institucional y global, por áreas, transversal o derivado de las ideas de la maestra, hasta el proyecto que surge de los intereses de los niños. Se comparten criterios para asumir esta forma de trabajo: posibilita la integración de las áreas y el trabajo de procesos cognitivos, sociales, afectivos, comunicativos, etc. De igual forma, se resalta que para su desarrollo es importante la participación de los padres o adultos en la consecución de la información y apoyo en su realización.

Frente al *lugar que ocupa el juego*, si bien todas las maestras mencionan que este es uno de los elementos fundamentales del grado de transición y algunas muestran espacios y tiempos concretos, no deja de generar cuestionamientos el lugar del juego en este grado, ya que nuestras observaciones no nos permiten afirmar que el juego es un eje central en el trabajo pedagógico,

como originalmente se plantea para el grado cero (MEN, 1992). Por su parte, para el grado primero, el juego es visto como un puente que articula la enseñanza de las matemáticas con el proyecto de aula, es así como se propone la tienda escolar y los talleres del supermercado o la tienda de ropa.

Dentro de los aspectos fundamentales que configuran *el rol docente* en el grado transición principalmente, las maestras son conscientes del papel de acompañamiento afectivo que demanda este grado, teniendo en cuenta no solo la edad de los niños con los que trabajan, sino además, y sobre todo en el caso las IED, las carencias socioeconómicas y afectivas de ellos, que les exige una interacción más comprometida y cercana. De igual forma, las maestras resaltan como parte de su trabajo realizar, durante las primeras semanas, una serie de actividades orientadas al conocimiento de los niños grupal como individualmente que les permiten diseñar su trabajo pedagógico.

Un aspecto determinante para las maestras, tanto de transición como de primero, es ser conscientes de que los niños son diferentes, que van a diferentes ritmos, tanto en su proceso de desarrollo como de aprendizaje, como en su modo de ser; sin embargo, esta idea es interpelada por las presiones sociales que determinan al grado primero. En este sentido, aparecen en las creencias de las maestras diferencias referidas al momento en el que se debe acceder a la escritura convencional. Por un lado, se plantea que los niños podrían llegar a primero leyendo y escribiendo alfabéticamente, y por otro, se argumenta que en primero se consolidan los procesos de lectura y escritura.

Para las maestras de transición, el reconocimiento de las diferencias en cuanto a procesos de desarrollo conlleva a una atención diferencial donde se producen saltos y avances que se convierten en uno de los elementos más gratificantes de la profesión. Según las maestras, las diferencias entre los niños producen que cada año se den grupos diferentes y, por ende, propuestas de trabajo distintas, cuestionando así la idea de un trabajo repetitivo año tras año en el grado de transición.

Respecto al *rol de los padres de familia*, las maestras en general lo consideran un elemento fundamental para poder cumplir con los objetivos propuestos, tanto en el sentido de adelantar un apoyo que refuerce en casa lo realizado en la escuela, como para el desarrollo de los proyectos. Las maestras de primero particularmente manifiestan que en este curso, sin el apoyo de los padres, es extremadamente difícil alcanzar los logros del grado. Sin embargo, esta relación se da más de la escuela a la casa y no es tan evidente en el sentido contrario, es decir, de la casa a la escuela. Este sería uno de los elementos sobre el que parece no haberse reflexionado a pesar de que se encuentra siempre mencionado en las políticas educativas (MEN, 2002).

La articulación es vista desde dos posturas: en la primera, se evidencia un sentido más personal que tiene que ver con las buenas relaciones que se dan entre las maestras de transición y primero, e incluso con las de los demás grados de primaria, lo que las lleva a planear juntas, a organizar actividades conjuntas y a mantener durante el año una comunicación constante que pasa por el conocimiento de cada niño. Sin embargo, no se puede generalizar que las situaciones de interacción y de trabajo mutuo que propicia esta relación sean propias del grado primero de primaria, pues persiste, en este, la exigencia de formalización y por ello el desconocimiento y la descalificación a las formas de trabajo que se promueven en los primeros grados del preescolar.

La otra postura tiene que ver con lo institucional, lo cual se debería expresar tanto en claridades curriculares sobre lo que se debe realizar en cada grado, como en condiciones de espacios y tiempos que posibiliten la comunicación entre ellas. De esta manera, en las instituciones educativas se tienen estrategias de articulación como: reuniones de área, reuniones de grado, comisiones de evaluación, permanencia de las profesoras en un mismo nivel, posibilidad de que ellas continúen durante dos o tres años con el mismo grupo de niños y la visita de los niños de transición a los de primero; sin embargo, en una de las instituciones, a pesar

de la existencia de algunas de estas estrategias, se manifiesta, por parte de las maestras, la ausencia de una propuesta institucional que piense el problema de la articulación.

La pregunta por la articulación conlleva cuestionamientos sobre los sentidos de los grados anteriores al de transición, ya que las concepciones sobre estos inciden en el grado de transición y, por tanto, en el de primero, siendo entonces la identidad del primer ciclo educativo una vía para abordar la articulación preescolar primaria.

Por último, se podría afirmar que no existen diferencias significativas entre estos dos grados, lo que nos llevaría a plantear, por un lado, que la articulación existe (MEN, 2002), incluso a preguntarnos si no es excesiva en el sentido en que no existe una clara identidad en cada uno de los niveles (Zabalza, 1993), y por otro, si los niños no están recibiendo una escolarización formal prematuramente. Pero, en esencia, el estudio nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es el sentido de la educación inicial que se ofrece antes de los 5 años y en qué situación están los niños de los sectores populares?

Capítulo VI.

El Premio Compartir en la educación preescolar en 2009 y 2010¹

Introducción

En este capítulo se analizan las experiencias que se presentaron al Premio Compartir en el nivel de preescolar, en los años 2009 y 2010. Se inicia con algunas consideraciones de lo que significan las experiencias del Premio en la educación preescolar; posteriormente, se hace un corto análisis sobre la situación de este nivel educativo en el país, para pasar a una caracterización de las experiencias en cuanto a su procedencia y población de referencia; luego se presenta un análisis de las tendencias temáticas del Premio, para finalizar con algunas reflexiones sobre elementos que pudieran mejorar los escritos que dan cuenta de las experiencias.²

1 En la evaluación del Premio Compartir del año 2009 colaboraron los siguientes profesionales: Santiago Barbosa, Carmen Elena Betancourt, José Ignacio Galeano, Mónica Lovera, Pilar Méndez, Consuelo Mora, Emily Quevedo y Andrea Suárez. En la evaluación de 2010 colaboraron: Clemencia Ángel, Katty González, Claudia Molina, Carolina Pedroza y Andrea Suárez.

2 El premio solicitaba a los evaluadores un escrito analítico de las experiencias que se leían. Este escrito compendia el análisis de los dos años que fui invitada a ser evaluadora en el área de la educación preescolar.

Avances que deja ver el Premio Compartir

Es innegable que el Premio Compartir al Maestro brinda la posibilidad de hacer una lectura de las prácticas docentes, siendo las maestras (para el caso del preescolar, el 98 % son mujeres) y maestros quienes se convierten en indiscutibles protagonistas a través de la narración que envían, en aras de obtener un reconocimiento por su labor. Narraciones que muestran diversas formas de actuación con los niños, relatos que hablan de lo que significa ser maestro y que reflejan posturas variadas acerca de los sentidos de la educación.

En general, en la mayoría de los escritos presentados es posible percibir un niño activo en sus procesos de aprendizaje y de desarrollo. Se aprecia que hay, por parte de las maestras, un convencimiento de que los niños y niñas son constructores de realidades y de conocimiento. Esto es visible cuando, en sus documentos, algunas maestras resaltan preguntas e ideas que los niños expresan y que sirven como insumos para la planeación, la realización de proyectos y de actividades pedagógicas en estas edades.

Al concebir a la niña y al niño como seres activos de su proceso de desarrollo, implícitamente se vislumbra una maestra que escucha a los niños, observa sus intereses y traduce sus ideas, preguntas e inquietudes en verdaderas experiencias de aprendizaje; una maestra que al planear comprende que su rol es provocar situaciones que promuevan las habilidades de niños y niñas; una profesional de la educación que es consciente de su función política y social y está comprometida desde el aula con la construcción de un mejor país.

Sin embargo, cabe resaltar que el número de experiencias en el área de preescolar es relativamente bajo. Es así como en 2009 se recibieron 1450 propuestas, de las cuales 63 (4,3 %) fueron de preescolar. En 2010, el Premio hizo un desglose por área y en esta ocasión se presentaron 1090 experiencias, una baja considerable con respecto al año anterior, de las cuales 34 (3,1 %) fueron de preescolar. En su orden, las áreas que presentan mayor cantidad de experiencias son: ciencias naturales y educación ambiental, con

187 experiencias (17 %); seguido por lengua castellana con 177 (16,2 %); ciencias sociales y filosofía, 107 (9,8 %); en educación primaria se presentan 102 experiencias (9,3 %); tecnología e informática, 81 (7,4 %); educación artística, 77 (7 %); formación para el trabajo, 75 (6,8 %); matemáticas, 63 (5,7 %); idiomas extranjeros, 51 (4,6 %); educación para la inclusión, 36 (3,30 %); preescolar, 34 (3,1 %), y educación física, 30 (2,7 %).

Lo anterior de cierta manera refleja que las maestras y maestros de educación infantil, aunque tienen mucho que contar, parecería que poco escriben sobre su quehacer pedagógico; muchos pueden ser los factores para que esto se dé y que valdría la pena investigar, pero de cierta manera evidencia pocas prácticas escritoras, pocos espacios para reflexionar y escribir. Lo anterior lleva a la necesidad de continuar apoyando proyectos que convoquen a las educadoras a socializar sus experiencias generando una cultura en torno a la reflexión pedagógica que incluya la escritura, que posibilite el fortalecimiento del saber pedagógico de los maestros, indispensable en la cualificación de la educación.

Algunas reflexiones sobre la educación preescolar

Antes de iniciar el análisis de las experiencias quisiéramos referirnos muy someramente a la situación y a los cambios que en los últimos años se han ido dando en este nivel educativo. En general, cuando se habla de educación preescolar se alude a la educación que reciben los niños menores de 6 años de edad, antes de entrar al sistema educativo; al menos esta era la acepción que existía en los programas de formación de maestros y en las instituciones que atendían este rango de edad. Sin embargo, esta denominación en los últimos años no resulta tan clara, pues en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se habla del nivel de preescolar como uno de los de la educación formal, constituido por tres grados, siendo el último de ellos obligatorio. Posteriormente, el Decreto 2247 de 1997 reglamenta este nivel educativo desarrollando el

espíritu de la ley, aunque, de cierta forma, separándose de la idea de formalidad.

Lo anterior tiende a invisibilizar el hecho de que desde hace varias décadas existen en el país diferentes modalidades de atención y educación a los niños de estas edades y de los diferentes sectores sociales. Para el caso de la atención a niños de los sectores populares, existen tanto los jardines infantiles públicos y privados como los programas de madres comunitarias,³ que atienden edades de 0 a 5 años y que están bajo la orientación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), o la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) en el caso de Bogotá. Los sectores medios y altos son atendidos en jardines privados en los que las edades varían según el periodo en que los niños ingresan al *colegio*. Algunos colegios reciben los niños desde los 3 años (Decreto 2247 de 1997), otros a los 4 y algunos pocos a los 5 años. Sin embargo, existe una realidad y es que en la gran mayoría de jardines infantiles públicos y privados son atendidos por licenciadas en Educación, especializadas en este rango de edad, aunque algunas de estas instituciones sean consideradas como de educación no formal.

Ahora bien, con la promulgación de la Ley 1098 de 2006, Ley de Infancia y Adolescencia, se inició la institucionalización del concepto de *educación inicial* para referirse a la educación de los niños de 0 a 6 años, es decir los de primera infancia. Este concepto ya se venía utilizando y se había definido por parte de algunas de las instituciones públicas como el DABS, hoy SDIS, en coherencia con los desarrollos internacionales que sobre esta etapa educativa se han dado, que buscan distanciarse del concepto de educación preescolar para estas edades.

Esta idea había sido ya trabajada por las universidades colombianas que forman maestros para esta etapa educativa, quienes, en las reestructuraciones de sus programas, a partir del año 2000,

3 Estos programas, a pesar de haber nacido como una solución de choque para atención a las necesidades básicas de los niños más pobres de la población, ha tenido unos desarrollos que no se pueden desconocer, sobre todo en cuanto a la formación y autoformación de las mismas madres comunitarias.

se plantearon la no conveniencia de seguir hablando de educación preescolar y por ello muchas de ellas pasaron a denominarse Licenciatura en Educación Infantil o en Pedagogía Infantil, entre otras. El debate estaba en que el concepto de *educación preescolar* define esta etapa educativa en referencia a la escolaridad posterior, es decir, es la educación que se da antes de la escolaridad formal, lo que ha conducido a que sus objetivos y sus contenidos estén en función de preparar al niño para dicha escolaridad.

Así mismo, se discutía que la educación de los primeros años no debe verse como *educación formal*, en el sentido estricto del término, es decir, como una educación graduada cronológica y jerárquicamente estructurada, con contenidos y logros predeterminados. Por el contrario, el concepto de *educación inicial* lleva a pensar que las características de esta educación estén acordes con las del niño en estas edades; en ese sentido se considera que su principal objetivo es potenciar su desarrollo, conforme a los requerimientos de su edad. Lo anterior hace a esta educación válida en sí misma, es decir, que sus objetivos y contenidos están en el mismo potenciamiento del desarrollo, que implica *dejar crecer* y no en los de la escuela primaria, teniendo la claridad que esta perspectiva posibilita la madurez del niño para su posterior ingreso a la escolaridad.

Esta situación invita a indagar sobre lineamientos pedagógicos o curriculares para la educación de estas edades. Allí se encontró que en el país existe un cierto vacío en cuanto a una explicitación sobre los qué y los cómo en esta etapa educativa. De esta manera, cuando se leen los Lineamientos Pedagógicos de la Educación Preescolar de 1998, se encuentra que se retoman los cuatro aprendizajes fundamentales de la educación básica planteados por Delors: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Pero a su vez se encuentra que los principios de la educación preescolar son: *integralidad, participación y lúdica*. Se menciona que el trabajo educativo se realiza de acuerdo a las dimensiones del desarrollo: *socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética*. Así mismo, se sugiere que

los procesos curriculares se desarrollen mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

Anterior a los lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica varios documentos que orientan el trabajo pedagógico en el grado cero, que posteriormente se denominará *grado de transición*, en los que se explicita que los niños se desarrollan a través de la actividad, la comunicación y el juego, y plantea como estrategias el juego, el proyecto pedagógico y el trabajo comunitario. Por último, en 2010 se publica la política educativa para la educación inicial en Bogotá⁴ y allí, además de plantearse las dimensiones del desarrollo, se habla del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio como los pilares de la educación inicial, profundizando lo planteado por el DABS en 2003; el MEN publicó también un documento titulado *Desarrollo infantil y competencias*. Los anteriores documentos son los que las maestras tienen para la orientación de su trabajo, a diferencia de las otras áreas en donde las orientaciones curriculares han sido más explícitas.

Por otra parte, no se puede desconocer que la educación de los niños menores de 6 años es la etapa educativa con mayores inequidades entre las áreas rural y urbana, ya que si bien desde la Constitución de 1991 el Estado hizo un gran esfuerzo por universalizar el grado de transición, esto no se ha logrado sino en los sectores urbanos, pues solamente en los últimos años empieza este grado a generalizarse en las zonas rurales. En cuanto a la educación privada, si bien existe una oferta educativa que atiende casi todas las edades de 0 a 6, esta se encuentra fundamentalmente en las áreas urbanas; algo similar se podría decir de las instituciones de bienestar que están mayormente concentradas en las zonas urbanas, dejando en las zonas rurales una mayor presencia del programa

4 En el año 2010, la Alcaldía Mayor de Bogotá publicó el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, un trabajo realizado conjuntamente entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación con la Asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional.

“Madres comunitarias”. Todas estas situaciones se verán, de alguna manera, reflejadas en los trabajos que se presentan al Premio.

Criterios para la evaluación del Premio

Ante todo, el Premio Compartir tiene una guía de conocimiento público para escribir la experiencia, la cual debe ser descrita en tres páginas, aunque no se dan especificaciones en cuanto al tamaño de la letra o el interlineado. La guía como tal ha tenido varios ajustes y para los años 2009 y 2010 contempla cinco elementos: a) formular una pregunta que haya dado origen a la experiencia; b) describir la estrategia utilizada para resolver la pregunta; c) describir las actividades y herramientas utilizadas para desarrollar la estrategia; d) la evaluación del diseño y de la ejecución de la estrategia y e) la evaluación y justificación de los resultados. Esta guía se convierte en uno de los principales criterios para leer y valorar las experiencias.

Ya para la evaluación en sí de las experiencias, los criterios que se tuvieron en cuenta consistieron en que las propuestas mostraran, a través de su narración, la forma como la maestra propone y crea espacios en los cuales la participación de los niños, evidenciada en intereses, preguntas, comentarios, hipótesis, etc., es tomada en cuenta para llevar a cabo acciones pedagógicas con sentido y pertinencia, según las características del grupo y de su contexto. A la vez, se seleccionaron experiencias que permitieran identificar reflexiones de la maestra y que propendieran por la cualificación de la práctica pedagógica, en cuanto a la incorporación de estrategias apropiadas y pertinentes para este ciclo escolar.

Algunas características de las propuestas de 2009 y 2010

Iniciaremos con una corta caracterización de las propuestas que se recibieron para ser tenidas en cuenta para el Premio, tanto en 2009 como en 2010. Se analizaron aspectos como: lugar de procedencia y tipo de institución; grados y edades de los niños, y

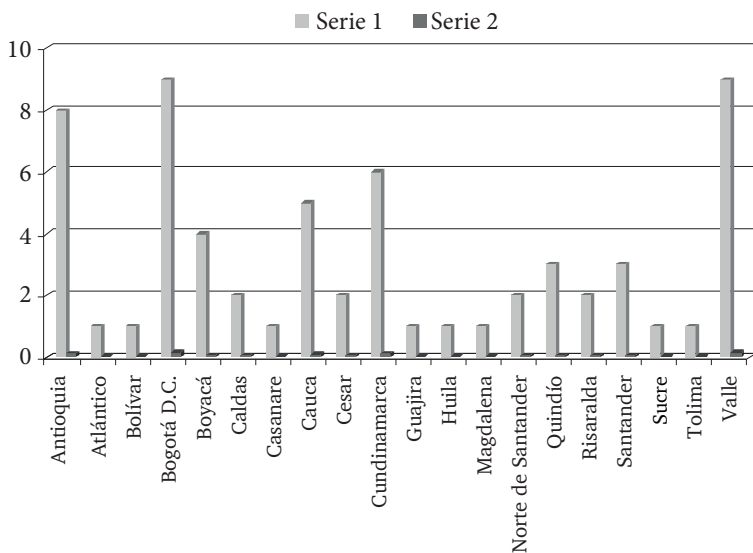
temáticas en las que se basan las experiencias. Es importante precisar que esta caracterización se hace a partir de la información consignada en las propuestas.

Lugar de procedencia y tipo de institución

En cuanto al lugar de procedencia, en 2009 encontramos que las 63 experiencias procedían de 20 departamentos de Colombia, incluida Bogotá como Distrito Capital. De esta última junto con el Valle sumaron la mayor cantidad (9); le siguen, en su orden, Antioquia (8), Cundinamarca (6), Cauca (5), Boyacá (4), Quindío y Santander (3), Caldas, Cesar, Norte de Santander y Risaralda (2), y Atlántico, Bolívar, Casanare, La Guajira, Huila, Magdalena, Sucre y Tolima (1).

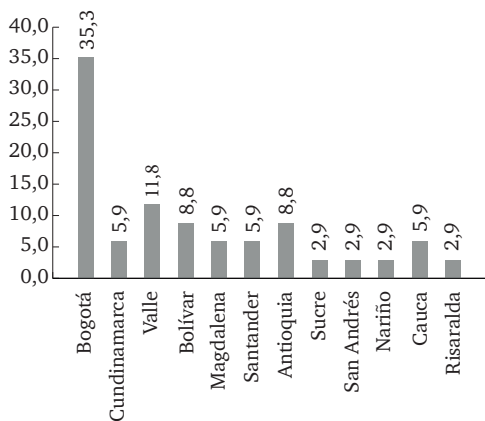
En 2010, cuando baja la cifra de experiencias a 34, el mayor número de participantes provienen de la ciudad de Bogotá y corresponden al 35,3 %. Le siguen, en su orden, Valle, con 11,8 %, o sea un tercio del porcentaje de Bogotá; Antioquia y Bolívar, con 8,8 % cada una; Cundinamarca, Magdalena, Santander y Cauca, con 5,9 % cada una, y por último, Sucre, San Andrés, Nariño y Risaralda, con 2,9 % cada una. Si comparamos con el año anterior se puede apreciar, además del bajo número, el hecho de que casi la mitad de los departamentos del año anterior no se presentaron, pues de 20 departamentos, en 2009 se bajó a 12. Así, se nota la ausencia de departamentos como Atlántico, Boyacá, Caldas, Casanare, Cesar, La Guajira, Huila, Norte de Santander, Quindío y Tolima, aunque se presentaron San Andrés y Nariño, que no estuvieron en 2009.

Figura 6. Número de propuestas por departamento en 2009



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Número de propuestas por departamentos en 2010



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a zonas urbanas y rurales, en 2009, el 75 % de las experiencias se llevaron a cabo en el área urbana; el 25 % restante, en las zonas rurales, porcentaje relativamente alto que muestra el interés que los maestros, ubicados en zonas en las que las condiciones económicas y materiales son más estrechas, tienen sobre el reconocimiento de su trabajo.

Para 2010, la situación cambia y se encuentra que 94 % de las experiencias fueron del sector urbano y solamente 6 % fueron del sector rural, hecho que implica una reducción significativa en el número de experiencias del sector rural con respecto a 2009. Aquí no se puede dejar de mencionar que una de las finalistas de 2009 fue una maestra del sector rural de este nivel educativo.

Tabla 1. Número de propuestas y porcentaje por áreas:
rural y urbano en 2009

Áreas	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Urbanas	47	75
Rurales	16	25
Totales	63	100

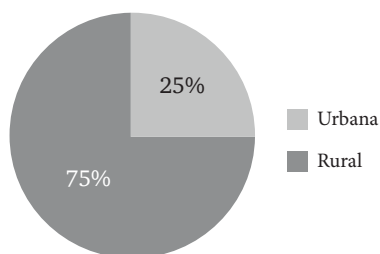
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Número de propuestas y porcentaje por áreas:
rural y urbano en el año 2010

Áreas	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Urbanas	32	94%
Rurales	2	6%
Totales	34	100%

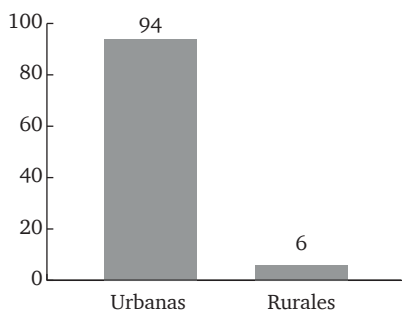
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Propuestas por áreas: rural y urbano en 2009



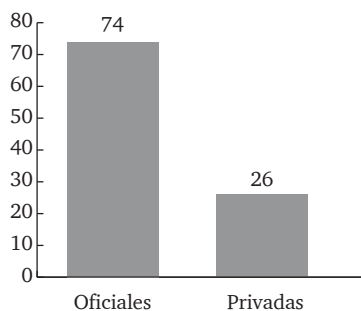
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Porcentaje de propuestas por área en 2010



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Porcentaje de propuestas por tipo de instituciones: oficiales y privadas en 2009



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de *institución: oficiales y privadas*, en 2009 es de resaltar que el 73 % de las experiencias son presentadas desde instituciones públicas y el 27 %, por privadas. Esto indica que los maestros que trabajan en la educación pública, que es la que atiende mayoritariamente a los sectores populares, parecerían buscar una mayor difusión de su trabajo.

En 2010, el 73 % de las experiencias son realizadas en instituciones de carácter oficial y el 26 %, en instituciones privadas, conservando una tendencia igual a la del año anterior. Sin embargo, no deja de llamar la atención, pues en este nivel educativo la educación privada ofrece una atención considerable.

Tabla 3. Propuestas por instituciones: públicas y privadas en 2009

Tipo de institución	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Oficiales	46	73%
Privadas	17	26%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Propuestas por instituciones: públicas y privadas en 2010

Tipo de institución	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Oficiales	25	73
Privadas	9	26
Total	34	100

Fuente: elaboración propia.

Edades con las que se realizan las experiencias

En cuanto a las edades de los niños con los que se realizan las experiencias, en 2009, 41 de ellas (65 %) se realizan con niños entre los 5 y 6 años en el grado de transición, que como ya se dijo es el único grado obligatorio de la educación preescolar, que si bien está generalizado en las instituciones educativas urbanas empieza a observarse en las rurales; de hecho algunas de las experiencias tienen que ver con la creación de este grado o con los desarrollos que este ha tenido en los últimos años; así como también,

la búsqueda continua de estrategias que permitan la articulación entre este grado y primaria.

Llama la atención que solamente 19 % de las experiencias, que equivale a 12, sean de jardines infantiles, o sea de instituciones que atienden en general niños menores de 5 años. De los jardines infantiles, 10 (83 %) son privados y solamente 2 (17 %) son públicos. Ahora bien, las experiencias de los jardines privados están centradas a partir de los 3 años, lo que corroboraría lo dicho arriba en el sentido de la invisibilización del trabajo con los niños menores de 3 años. Las dos experiencias de jardines públicos, aunque no son muy explícitas, pareciera que las realizan maestras que trabajan o han trabajado en jardines de Bienestar Familiar y, más que experiencias, son reflexiones fruto del trabajos en estas instituciones, pues no se evidencia que se estén desarrollando en la actualidad.

Se presentan, igualmente, 2 (3 %) que son trabajadas con niños de 4 años y 6 (9 %) las cuales son trabajadas desde transición hasta los primeros grados de la básica primaria e incluso algunas son realizadas con bachillerato, siendo los niños de transición el centro del trabajo.

Se encuentran otras 2 experiencias, otro 3%, que aunque hacen referencia a los niños y niñas de preescolar, su trabajo es fundamentalmente con los padres de familia, mas no se explicita el trabajo con los niños.

En 2010, al igual que en el año anterior, el grado de transición en el que se atiende a los niños de 5 años es en el que se presenta casi el 60 % de las experiencias. Para este año se buscó realizar una clasificación más precisa que pudiera mostrar, de cierta manera, qué maestras son las que se sienten convocadas al Premio, encontrándose que el mayor porcentaje está en quienes trabajan con niños de 4 años en adelante. Solamente se presentan 2 experiencias que incluyen niños menores de 5 años, es decir, 0 a 3 o todo inicial. En cuanto a las 4 experiencias que no especifican la edad, estas son de construcción de materiales educativos que se

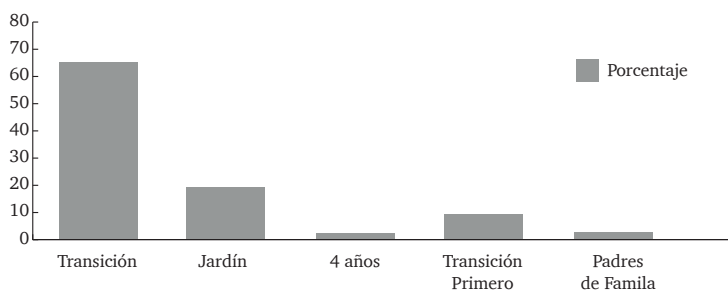
verá más adelante. La comparación entre los dos años nos lleva a mostrar que, cuando se habla de educación preescolar, el Premio convoca mayoritariamente a los maestros del grado de transición y se amplía a los grados que contempla la Ley 115.

Tabla 5. Propuestas por edades en 2009

Niveles, grados o edades	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Transición	41	65
Jardín	12	19
4 años	2	3
Transición/primeros u otros grados	6	10
Padres de familia	2	3
Total	63	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Porcentaje de propuestas por edades en 2009



Fuente: elaboración propia.

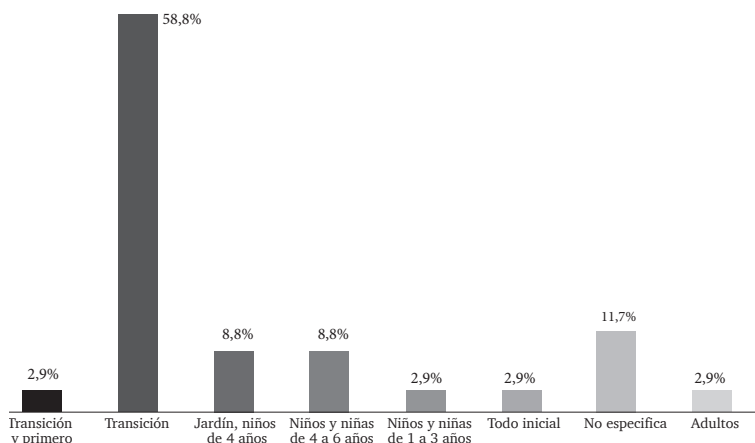
Tabla 6. Número de propuestas por edades 2010

Niveles, grados o edades	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Transición y primero	1	2,9
Grado de transición	20	58,8
Jardín, niños de 4 años	3	8,8
Niños de 4 a 6 años	3	8,8
Niños de 1 a 3 años	1	2,9

Todo inicial	1	2,9
No específica	4	11,7
Adultos	1	2,9
Total	34	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Porcentaje de propuestas por edades en 2010



Fuente: elaboración propia.

Clasificación y análisis por temática de las experiencias

En cuanto a las temáticas trabajadas, su clasificación no fue tarea fácil debido a las mismas características del trabajo con estas edades; se optó entonces por una clasificación por dimensiones del desarrollo, aunque en estas no se agoten todas las experiencias, la razón es que este es el marco del trabajo pedagógico con estas edades. Aunque no se puede desconocer que la mayoría de trabajos se centran en alguna dimensión, es de aclarar que con ello no se desvirtúa la vinculación de otras que se dan. La ubicación, entonces, está hecha por las intencionalidades que se dejan ver en las preguntas de las maestras y en el sentido que explicitan en su trabajo. En este punto vale la pena resaltar que las maestras, en general, están preocupadas por el problema de integralidad y la gran mayoría mencionan cómo su trabajo, aunque sea en un tema

específico, atiende a las diferentes dimensiones; sin embargo, en muchos casos ese afán por mostrar la integralidad termina siendo un obstáculo para una descripción clara de la misma. Algunas experiencias no caben en esta clasificación y nos referiremos a ellas de manera específica.

Haciendo la anterior salvedad, en 2009 se encuentra que el 27 % de las experiencias hacen énfasis en la dimensión cognitiva; otro 27 %, en la dimensión comunicativa; el 22 %, en la dimensión personal social; un 6 %, en la dimensión artística; un 3 % en la dimensión corporal. Así mismo, en un 7 % de las experiencias el juego es fundamental. Existen otras temáticas que no podrían ubicarse en esta clasificación, como son: una sobre la elaboración de material didáctico para todas las dimensiones, una sobre la creación del grado de transición y dos que centran su trabajo en los padres de familia.

Para clasificar las experiencias en 2010, se tomaron las mismas dimensiones, aunque aquí no se presentaron experiencias específicas relacionadas con la dimensión corporal. En este año se clasifican aparte las experiencias que se presentan como integrales, es decir que hablan de trabajar por proyectos pero no especifican los temas o preguntas que desarrollan, por ello no se ubican en la dimensión cognitiva. A diferencia del año anterior, en 2010 existen experiencias de *inclusión de niños con discapacidad*, *evaluación* y otras más difíciles de clasificar, como una de *prevención de desastres* y una de *apoyo tutorial* a niños por parte de madres de familia, en horario no escolar.

En 2010, las experiencias más numerosas se encontraron en la dimensión comunicativa (24 %) y la personal social (24 %). Si se sumara la cognitiva y la de trabajo integrado, se encontraría que es la tercera parte y su porcentaje no se diferenciaría mucho de las anteriores. El problema, como ya se mencionaba, es que en estas experiencias de trabajo integral, al no especificar claramente los temas, ni las preguntas trabajadas, al menos como ejemplo, no se pudieron clasificar como cognitivas. Como se observa, se mantiene la tendencia del año 2009.

Tabla 7. Número de propuestas por temáticas en 2009

Temáticas	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Personal social	14	22
Comunicativa	17	27
Cognitiva	17	27
Artística	4	6
Corporal	2	3
Juego	5	8
Materiales educativos	1	1,5
Padres de familia	2	3
Creación grado transición	1	1,5
Total	63	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Número de propuestas por temáticas en 2010

Temáticas	No. de experiencias	Porcentaje (%)
Personal social	8	24
Comunicativa	8	24
Cognitiva	3	9
Artística	2	6
Integración Escolar	1	3
Trabajo integrado	4	12
Evaluación	1	3
Juego	2	6
Materiales educativos	3	9
Trabajo con familias	1	3
Atención a desastres	1	3
Total	34	100

Fuente: elaboración propia.

A continuación se expondrán algunos elementos que se encontraron en las experiencias en relación con el énfasis en su trabajo. En 2009 y 2010, se coincide en que las dos dimensiones más trabajadas

son la comunicativa y cognitiva. La situación de la cognitiva, que aparentemente no aparece con un alto porcentaje en 2010, es que en este año se buscó hacer más precisa la clasificación y se hizo una especial para los proyectos integrados, cuyo porcentaje es alto y, como lo decíamos, similar al de la comunicativa.

En la *dimensión cognitiva*, en general ubicamos todos los proyectos que buscan desarrollar el acercamiento al mundo físico o social: la exploración del medio y su cuidado, la vida de los animales y su cuidado, el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento lógico y el pensamiento matemático, así como la enseñanza de la tecnología o el uso de computadores.

Conocer el entorno, la vereda, el municipio, su cultura, sus productos, constituye uno de los principales temas. Cuestionarse y buscar respuestas a sus interrogantes es lo que las maestras indagan y, a partir de allí, desarrollan su trabajo. En esta línea de exploración y conocimiento del medio también hay experiencias de huerta escolar, donde se siembran y cosechan productos tanto para una alimentación sana como para su venta; al igual que experiencias de cuidado del medio ambiente, donde el reciclaje se convierte en el principal objetivo. En este tipo de experiencias se encuentra un marcado énfasis en la inclusión de la familia, que va hasta la preocupación por mejorar la calidad y condiciones de vida de las mismas, convirtiéndose, en algunos casos, casi en propuestas de educación para el trabajo con niños preescolares.

También hay proyectos para enseñanza de la matemática con material concreto y otros en donde lo fundamental es la creación de materiales didácticos para el trabajo de lógica matemática. Sin embargo, no son explícitos en la manera como estos materiales se trabajan con los niños o mejor cómo los trabajan los niños. Se presentan también proyectos centrados en el uso de computadores, uso de videojuegos, incluso un *software* para la enseñanza de las matemáticas que no alcanzan a ser descritos. Es de anotar que, en 2010, las experiencias concretas en estas temáticas fueron escasas si las comparamos con el año 2009.

En cuanto a las estrategias, la más común es la de proyectos de aula, aunque difícilmente las de este tipo se desarrollan en el sentido escrito. En la mayoría de proyectos no se logra dar una visión de cómo se realiza este trabajo con los niños, qué preguntas se suscitan y cómo se trabajan estas en el desarrollo del mismo.

En la *dimensión comunicativa* ubicamos los proyectos que buscan desarrollar lo concerniente al lenguaje, ya sea oral o escrito. En los dos años, el campo comunicativo es uno de los más prolíficos, ya que en la educación de los niños menores de 6 años, en esta área se han logrado mayores desarrollos tanto teóricos como prácticos.

Es importante resaltar que tanto la iniciación como la adquisición del código escrito reflejan una de las principales preocupaciones de las maestras de estos grados. En ellas se muestra un avance muy valioso, por cuanto en las experiencias se trabaja para que este proceso se dé con un sentido para los niños, a través de los usos reales de la lectura y la escritura, y su importancia en la formación de los niños. En ese sentido, se encuentran experiencias cuyo énfasis es el uso de diversos formatos textuales, la lectura y circulación de textos, experiencias de libros que van y vuelven a las casas, cuadernos viajeros donde las familias escriben, etc. Igualmente se encuentran experiencias donde la labor se orienta hacia el acercamiento y la inmersión de los niños en la literatura infantil y el gusto que este hábito logra en cuanto a la motivación hacia la lectura y la escritura. El cuento infantil, tanto leído como creado por los mismos niños, aparece en algunas de estas experiencias. Igualmente, se encuentra el acercamiento de los niños a la poesía infantil. En el campo comunicativo se presenta una experiencia sobre la necesidad de trabajar el lenguaje indígena como lengua materna, mas no presenta mayores desarrollos.

Las estrategias implementadas fueron diversas. Se destacan los proyectos de aula, donde su desarrollo posibilitó la participación activa de niños y niñas al tratar temas de su interés. Una práctica común, también, fue la lectura dialógica o de cuentos que fue ampliamente trabajada desde la lectura, la escritura y la

comunicación oral. De la misma manera, hubo prácticas vinculadas con el desarrollo de talleres, dirigidos a la producción de textos escritos o a la lectura, en los que fue evidente un marcado esfuerzo por diversificar prácticas escriturales que no se agotan en actividades típicas y tradicionales. Sin embargo, la escritura en estas experiencias no se muestra como un trabajo que se lleve a cabo con los niños; por el contrario, pareciera que esta se deja a los padres, quienes escriben textos para los niños.

En 2010 se encuentran varias experiencias que muestran la elaboración de cartillas y otros materiales didácticos para el acercamiento a la lengua escrita, pero estas no logran evidenciar ni su desarrollo, ni cómo son trabajados en el aula. Son pocas las experiencias, en esta dimensión, que cuentan con cierta fundamentación teórica actualizada. Tampoco logran explicitar las estrategias utilizadas y las reflexiones que estas generan en las maestras para su constante cualificación.

Sin desconocer el compromiso en el desarrollo de las experiencias, es importante recomendar la necesidad de incluir temas más variados en el trabajo con niños, así como atender de una manera más concienzuda la participación de ellos, a esclarecer mayormente cuál es su rol en cada una de las propuestas trabajadas, a exaltar sus voces, a rescatar su papel como agentes activos dentro del proceso; por ejemplo, desde preguntarse sobre cómo participan, qué dicen, cómo logran motivarse e, incluso, cuándo le dan otro sentido a lo planteado originalmente. Por consiguiente, es necesario que se trascienda a una comunicación más genuina y auténtica, para lo cual es importante generar situaciones cotidianas y naturales en las que el uso de la expresión oral se posibilite y desarrolle. Asimismo, se debe rescatar el papel de la tradición oral, aspecto que fue relegado al enfatizar en la función social de la lengua sobre la función estética, por medio de la utilización de rimas, juegos de palabras, cantos, cuentos, a la hora de pensar e implementar prácticas de comunicación, con miras al favorecimiento de la lengua escrita y oral.

En 2010 se encontró una experiencia de alfabetización de adultos que abiertamente se ubica en la dimensión comunicativa; aquí llama la atención el hecho de que se considere que una experiencia así sea del área de preescolar.

La *dimensión personal social* es otra de las trabajadas mayoritariamente; son experiencias que buscan desarrollar al niño como persona, *enseñar* valores e incluso acercarlos a posturas religiosas, *educar* sus sentimientos, bajar los índices de agresividad, reflexionar sobre uso de juguetes bélicos, proyectos que se podrían denominar *de educación sexual*. Aquí se encuentran ideas muy interesantes; sin embargo son los proyectos más difíciles de describir y concretar, pues en la mayoría de ellos prima el discurso de la formación integral del niño y la pretensión loable de que sean cada vez mejores seres humanos y mejores ciudadanos; se busca el reconocimiento de ellos mismos y de los mayores, etc. Pero, al describir la estrategia pedagógica empleada, es tal la cantidad de actividades que se adelantan y lo que se busca con ellas, que es muy complicado seguir un hilo conductor.

Las estrategias son muy variadas: desde exploración del medio para valorar y recuperar la identidad; pasando por las llamadas *lúdicas*, donde los niños pueden llegar a ser ellos mismos, respetando y potenciando su actividad lúdica; hasta la pedagogía del amor, que busca que los niños trabajen con alegría y logren participar en proyectos comunes.

En estos proyectos es reiterativa la búsqueda por superar la agresividad de los niños, la cual, según las maestras, proviene de las pautas que brinda su medio social e incluso el de sus familias. Esta búsqueda se hace a través de las estrategias ya descritas, y no deja de impresionar en los resultados e impactos referenciados la solución de estos problemas y el logro de niños motivados para el estudio, respetuosos de sus compañeros, seguidores de normas, etc. No deja de asombrar en estos proyectos que buscan explícitamente la formación de ciudadanos libres y críticos la poca evidencia de estrategias de participación de los niños, de construcción de normas

y consensos con ellos. No creemos que estas no se trabajen; por el contrario si se afirma que los logros se evidencian, muy seguramente estos elementos se han trabajado. El problema es que no se describen claramente.

Igualmente se presentan propuestas cuyo objetivo principal es la adaptación a la vida escolar; sin embargo, este concepto es polémico, pues tal parecería que la idea es que los niños adquieran las herramientas para adaptarse a ella. La pregunta que surge, entonces, es: ¿Los niños se deben adaptar a la vida escolar o la vida escolar se debe adaptar a las características de ellos? Esta es, desde luego, una tensión que se cumple de lado y lado, y es donde se ponga el énfasis lo que va a determinar la estrategia. En estas la fuerza fundamental está en que el niño se adapte a la vida escolar y, por ende, a la vida social de la escuela, pero de manera consciente y autónoma, que asuma las rutinas de la institución de manera placentera y que a través de ellas desarrolle su identidad. En estas últimas se ubican experiencias potencialmente valiosas, pero que no logran mostrar la integralidad de la propuesta a través del escrito presentado.

Si bien en casi todos los proyectos el trabajo con los padres de familia es reiterado, en estos es mayor, se puede rastrear un trabajo muy cercano con ellos, con intenciones como la de permitir que sus hijos se expresen, jueguen, entre otros.

Una de las dimensiones características de la educación de la primera infancia es la *corporal*, y tal vez de las menos abordadas. Se encuentran dos propuestas en 2009 trabajadas en jardines infantiles con niños menores de 5 años, desafortunadamente son propuestas poco descritas en las que se presentan más reflexiones sobre la importancia de esta dimensión, que formas de trabajo que se puedan apreciar. En 2010 no se presentaron propuestas que se pudieran considerar en esta dimensión con alguna explicitación.

En cuanto a la *dimensión artística* es pertinente afirmar que, si bien el arte es mencionado en un gran número de experiencias, se ubican acá las experiencias cuyos títulos hablan explícitamente de *las artes* y de alguna manera dejan ver su trabajo con algunas

de ellas o incluso todas: plásticas, literarias, teatro. Sin embargo, el énfasis por mostrar cómo ayudan en los demás aprendizajes no deja apreciar su verdadero desarrollo, volvemos a encontrar el problema del discurso, pero poca evidencia en la práctica; las metodologías acá son coherentes con lo que se está planteando, los talleres, aunque se mencionan también los proyectos de aula. Las artes en los escritos son vistas como elemento fundamental para posibilitar la expresión y la comunicación, para posibilitar el reconocimiento y elevar la autoestima de los niños.

En 2010 en el trabajo sobre arte solamente se presentaron dos experiencias: un proyecto para la educación musical en los niños de preescolar, sin embargo, este texto más que una experiencia, es una propuesta de cómo debe realizarse este trabajo. La otra hace una disertación sobre la importancia de las plásticas en la educación infantil, pero esto termina desarrollándose para enseñar las vocales y no como una forma de expresión más amplia en la cual se retome el sentido expresivo, sensible, estético y creativo de las artes plásticas.

Entonces, el concepto de arte no debería estar tan relacionado con las actividades manuales gratuitas y mecánicas que se auto-denominen artísticas por el simple hecho de buscar transformar materiales o aproximarse a estos de manera utilitaria o efectista, sin considerar que, anterior a los materiales o la obtención de productos o resultados llamativos, el fundamento del arte se encuentra en una libertad fuertemente arraigada a características expresivas, creativas y sensibles, permitidas solo desde el reconocimiento de la importancia de un proceso de sentido, construido principalmente desde lo experimental.

Asociados a las anteriores iniciativas, pero como una categoría aparte, están unos pocos proyectos centrados en *el juego*. Si bien en los análisis anteriores se encontraba el juego como estrategia, aquí nos centramos en el juego como centro de la propuesta, como el vínculo entre el grado de transición y primero, considerándose este como una de las características del grado de transición en la educación rural. Aquí los momentos y espacios de juego son los

que permiten encontrar las inquietudes de los niños para realizar el trabajo educativo en las demás áreas e incluso en relación con el grado primero. Igualmente, aquí se ubican propuestas para el trabajo con los niños desde meses a 6 años, propuestas centradas en el juego o en aprender jugando, que aunque no se dejan ver explícitamente, se logran intuir intencionalidades importantes. Además, se encuentra la propuesta de crear un aula lúdica para que todos los niños, pero especialmente los de preescolar, puedan ir a ella; la idea es bastante interesante y se presenta como un proyecto que busca ser apoyado por el Premio.

En 2010 se presentaron dos experiencias sobre juego, aunque se podrían haber ubicado en material didáctico; sin embargo, por el énfasis de sus autoras en afirmar que eran proyectos de juego, se ubicaron en aquella categoría. En la primera se habla de juego como asignatura escolar, pero esta no especifica a cuáles juegos se refiere. La otra trata la construcción de juguetes con materiales reciclables y a la vez busca la formación laboral de los niños de 5 a 6 años. Esto llama la atención, puesto que propone que este sea el eje en este nivel educativo, lo que no deja de ser cuestionable a pesar de comprender, de cierta manera, los argumentos de las maestras, que es incidir sobre el mejoramiento de sus condiciones materiales de vida.

La elaboración de *material educativo* es otro de los temas de las experiencias, si bien su número no es muy grande, sí aparecen en los dos años. En 2009 se encuentra la creación de un kit de *material didáctico* para las diferentes áreas, que no deja de ser interesante, pero que no alcanza a ser una experiencia pedagógica como tal.

En 2010 se presentaron tres experiencias de *materiales educativos*. Una experiencia que se relaciona con la producción de material didáctico con material reciclable para superar los problemas de aprendizaje, pero que tampoco se especifica qué materiales, ni cómo se usan. Se encuentra también el uso de una cartilla digital para acercar a los niños al computador. Por último, se plantea un proyecto que busca vincular la televisión a las aulas; sin embargo, como su nombre lo dice, aún no se ha realizado.

Por último, en 2009 se presentan dos propuestas que podríamos catalogar como de *formación a familias*, incluso en estas los niños de preescolar son solamente nombrados en referencia a sus familias; las propuestas son valiosas, desde luego, porque muestran la preocupación de los maestros porque su trabajo educativo irradie a los hogares, pero dejan en duda cuál es el verdadero sentido de trabajo del maestro.

En esta línea de trabajo con familias se presentó en 2010 una experiencia en la que se ha trabajado con madres de familia en general, para que las que tengan tiempo apoyen a los niños con dificultades en su rendimiento académico y no pueden ser atendidos por sus propios padres. La maestra, al parecer, se ideó esta estrategia, algo desde luego interesante pero su descripción no permite mostrar su propia participación en ella.

Otras experiencias

En 2009, se encuentra la experiencia de creación del grado de transición en una escuela rural que, desde luego, es importante, sin embargo no se alcanza a ver aún su desarrollo.

Así mismo, en 2010 se encuentran experiencias *globales e integradas*, en las que no existe una temática que las organice; son experiencias de trabajo por proyectos que buscan articular las diferentes áreas. Sin embargo, no explicitan qué y cuáles proyectos han trabajado, ni cómo se han desarrollado desde la práctica pedagógica de las maestras.

En 2010 se presenta una propuesta explícita para *incluir niños y niñas con discapacidad* al aula regular de transición. La maestra describe de cierta forma la trayectoria de su trabajo, sus aciertos y dificultades, pero sobre todo su interés constante por hacer de su aula un aula inclusiva. Esta experiencia proyecta sus acciones hacia la articulación con los grados posteriores (primaria y bachillerato), con el propósito de asegurar la permanencia de los niños en el sistema educativo.

Igualmente se presenta una experiencia sobre *evaluación* donde se hace una propuesta para llevar un trabajo con guías, en el que

los niños estén constantemente autoevaluándose y coevaluándose con los padres para que la maestra, al hacer la heteroevaluación, ellos estén preparados.

Por último se encuentra una experiencia sobre cómo se ha trabajado con los niños *la prevención de desastres*, la cual claramente no está vinculada al trabajo pedagógico en estos grados.

Selección de los finalistas

Tanto en 2009 como en 2010, el procedimiento era llegar al Premio con 10 propuestas seleccionadas, las cuales se presentaban ante la encargada del Premio y otro evaluador, y se exponían los argumentos sobre las experiencias escogidas.

Con base en ello, el Premio escoge los finalistas, o mejor, los maestros que van a ser visitados. En estos años, los evaluadores acompañábamos a los encargados del Premio a hacer las observaciones y las entrevistas.

En 2009 se visitaron 3 experiencias: una de una maestra de Popayán (Cauca) titulada “¿Cómo cambiar los hábitos alimenticios de los niños de preescolar del Real Colegio San Francisco de Asís a través del ejercicio pedagógico en el aula?”; un trabajo de una maestra en Funza (Cundinamarca): “Proyecto de aula: posibilidades de aprendizajes significativos”, y una experiencia de una maestra en Cogua (Cundinamarca): “Construyendo puentes”. En esta última se realiza un trabajo con niños de transición y primero de primaria, que si bien tienen puntos comunes, es posible encontrar diferencias en el trabajo entre estos dos cursos, pues las características y los intereses de los niños de cada nivel son particulares. Esta maestra quedó entre las nominadas para el gran Premio y recibió el premio a la inclusión, otorgado por la Fundación Saldarriaga Concha. Aunque la maestra en su escrito no había mencionado el hecho de que en su aula tuviera niños con discapacidad que atendía diferencialmente (una niña con deficiencia auditiva y otro con retraso en el desarrollo), en la visita esto se observó, y este trabajo que para ella era *normal*, hizo que se considerara una maestra incluyente

y obtuviera este reconocimiento, además de haber sido nominada como maestra ilustre.

En 2010 las maestras visitadas para educación preescolar fueron dos: una experiencia de una maestra de Cali titulada: “Adquiriendo el conocimiento oral y escrito a través del rescate del folclor y cultura ciudadana desde el preescolar”, y otra de una maestra de Floridablanca (Santander): “Educación para todos, ¡pero para todos juntos!”, en la que se incluían niños en condición de discapacidad con problemas al aula de preescolar con apoyos y trabajo diferencial. Esta última fue nominada para el premio de maestra ilustre. Aquí ya desde el escrito se observaba una atención diferencial con apoyos especializados gestionados por ella a través de contactos personales con especialistas en inclusión ingleses.

Principales problemas que se presentan en las experiencias del premio compartir durante 2009 y 2010

Ante todo, hay que explicitar que la selección de las experiencias se hace a partir de los escritos; en este sentido los seleccionados son los maestros que logran evidenciar su experiencia en tres páginas y aquí parece estar el mayor problema, pues es posible que muchas experiencias interesantes que se presentan no logran plasmarse de una manera relativamente clara por escrito.

Derivado de lo anterior, tal vez el principal problema está en la dificultad de cumplir con los tres primeros elementos: la formulación de una pregunta, descripción de la estrategia utilizada para resolver la pregunta y la descripción de actividades y herramientas para el desarrollo de la estrategia.

En cuanto al primer punto, es común encontrar experiencias donde se parte de muchas preguntas, incluso demasiadas, y aunque el problema no es el número, cuantas más preguntas, difícilmente una descripción de tres páginas puede responderlas todas. Otro problema determinante está en los puntos 2 y 3, que consisten en describir tanto la estrategia como las actividades y herramientas

utilizadas. Cuando se leen las estrategias se espera ver la riqueza de la experiencia en esa descripción, lo que no puede convertirse en un listado de los pasos que se hacen y luego otro de las actividades que se realizan, pues la descripción ha de ser una narración de algo vivo, o mejor, se esperaría que mostrara *la vida* de la estrategia; en ese sentido es importante evidenciar cómo los niños interactúan en y con la estrategia y cómo van enriqueciendo esa estrategia.

Así mismo, quisiéramos hacer una corta reflexión sobre los proyectos de aula, pues esta es indiscutiblemente la estrategia más utilizada en las experiencias, tal vez influenciado por los lineamientos para el grado cero. Los escritos muestran cómo esta es una estrategia que cada maestro reconstruye, lo que le da una gran vitalidad y fuerza. Sin embargo, es importante que los maestros nos acostumbremos a enriquecer nuestro trabajo con lecturas sobre esta estrategia, no para adecuarnos a ellas, sino fundamentalmente para reflexionar sobre lo que estamos haciendo y para resignificarla de manera permanente a partir de nuestros propios saberes, del contexto y de las particularidades de los mismos niños.

Dos recomendaciones haríamos: la primera, no olvidar que la estrategia de proyecto tiene su origen en la pretensión del movimiento de *escuela nueva* de vincular la vida de los niños a la escuela. Esto en preescolar cobra gran vigencia, ya que aquí no hay unos contenidos definidos que deben ser enseñados, se trata de acompañar la curiosidad natural de los niños por explorar su entorno, para lograr mayores comprensiones sobre él; en este sentido, es importante preguntarse por la conveniencia o no de tener determinados de antemano los temas a trabajar, pues esto puede llevar a cerrar los temas prematuramente y perder así el sentido del proyecto, como la búsqueda a preguntas e indagaciones que los niños y la misma maestra se hacen. No es lo mismo decir que el tema es la familia que hacerse la pregunta: ¿Cómo son nuestras familias?, e incluso ¿qué similitudes y diferencias hay entre ellas? Esto, además de poner el tema en una perspectiva más amplia, le posibilita al niño elaborar y comprender lo que vive.

Otra consideración se refiere al trabajo con los padres, si bien en el nivel de preescolar el trabajo con ellos es intrínseco, en algunas experiencias parecería que ellos fueran el actor principal; aunque se insiste en lo valioso de este vínculo, no se puede olvidar que el trabajo del maestro es prioritariamente con los niños y es a través de este que se vincula a las familias. Aunque es comprensible el afán por el trabajo con los padres, este no creemos que pueda convertirse en el objeto de trabajo de la maestra.

En cuanto a los resultados y el impacto generado con las experiencias, estos son siempre mostrados como positivos, casi nunca se dejan ver dificultades como si ellas no fueran las que permiten continuar las reflexiones y las cualificaciones en la experiencia.

Así mismo persiste, aunque en muy poca proporción, una leve tendencia a presentar propuestas para ser financiadas. Es importante hacer claridad en que este no es el objetivo del Premio; consiste en el reconocimiento a un maestro, a su experiencia, mas no busca financiar trabajos.

Como recomendaciones al Premio, se plantearía la necesidad de entablar los contactos y acciones necesarias para que se realice acompañamiento a la escritura de los maestros, pues seguramente los afanes del trabajo cotidiano de los maestros hacen que, en muchos casos, las prácticas de escritura no superen las obligaciones ligadas exclusivamente al oficio y, como ya lo mencionamos, lograr un texto estructurado y coherente repercute en la manera como se presenta la riqueza pedagógica de la experiencia ante un evaluador externo.

Así mismo, es pertinente que el Premio considere no solo la educación preescolar, sino que estimule y promueva la educación inicial, es decir que amplíemos la Ley 115 con la Ley 1098 de 2006.

Tercera parte
Formación de
maestros para la
educación infantil

Capítulo VII.

Las propuestas pedagógicas “fuertes” como una forma de reflexión sobre la acción¹

Introducción

La finalidad de este capítulo es mostrar la manera de orientar el curso sobre Metodologías de Trabajo, que durante mis veinte años como profesora de la UPN he venido desarrollando, primero en el programa de Educación Preescolar y luego en el de Educación Infantil. El curso se sustenta en la idea de que las propuestas pedagógicas *fuertes*, que es como conceptualizo las propuestas didácticas que están enmarcadas en pedagogías totales como las planteadas por la mayoría de pedagogos de la corriente de Escuela Nueva o Activa, cuando son llevadas a la práctica pueden ser una forma para lograr *reflexionar* sobre el proceso de formación de maestros. Se busca que las estudiantes conozcan con cierta profundidad el *trabajo por proyectos en el aula* como una propuesta pedagógica fuerte y tengan la experiencia de realizar un *proyecto de aula* con los niños y la maestra titular en sus sitios de práctica, y reflexionen sobre el desarrollo de este.

Antes de entrar en la propuesta propiamente dicha, es necesario detenerse en el concepto de *reflexión* y *maestro reflexivo*, haciendo

1 Una versión de este escrito fue llevado al III Encuentro Internacional de la Red Kípus “El conocimiento que educa”, realizado en Bogotá el 7, 8 y 9 de septiembre de 2005, y al Congreso Internacional de Educación; Investigación y Formación Docente, Universidad de Antioquia, Medellín, 30 y 31 de agosto, y 1 de septiembre de 2006.

hincapié en que llegar a ser lo segundo es uno de los objetivos que con mayor insistencia se plantea en la formación de maestros en las últimas décadas, especialmente en los pregrados, pero que, a pesar de ello, a veces lo utilizamos como un *lugar común*, pues la mayoría de formadores, aunque lo usamos, no especificamos ni desde dónde los hacemos, ni cómo buscamos llevarlo a la práctica con los estudiantes. Abordar la problemática de la reflexividad desde la experiencia en el desarrollo del curso es asumir una postura reflexiva sobre mi propio trabajo y lo que aquí presento es una aproximación a este.

El escrito inicia con el planteamiento de los dos conceptos en los que se fundamenta: la reflexión y el trabajo por proyectos como una propuesta pedagógica fuerte, para pasar luego a describir cómo se lleva a cabo el curso y las reflexiones que este ha suscitado.

A qué nos referimos cuando hablamos de maestro reflexivo

Voy a iniciar con la etimología misma de *reflexión*: este viene del verbo latino *reflectere*, que significa “volver hacia atrás”, “mirar hacia atrás”. Aplicada al contexto humano, la reflexión puede ser utilizada en dos sentidos, como destacan Rodríguez y Gutiérrez (1999) citando a Begston (1995): en uno conserva metafóricamente su significado etimológico, que equivale a “volver hacia sí mismo” y permitir el autodescubrimiento o el descubrimiento de sí mismo como persona, sus actividades mentales, pero también los aspectos existenciales de su vida. Este no es un proceso siempre natural, ya que la tendencia humana lo inclina hacia afuera, hacia lo que existe y sucede en el mundo en torno a él. En otro sentido, *reflexión* equivale a pensar, meditar, es decir, que algún fenómeno está sometido a profunda consideración para lograr una mejor comprensión de él. El objeto de pensar puede ser externo a uno mismo, pero también puede ser la propia actividad de uno. Para Rodríguez y Gutiérrez (1999),

[...] cuando la reflexión la entendemos fundiendo los dos significados, nos permite, respecto a nosotros mismos y nuestra actividad, algo que de forma natural tenemos respecto del mundo exterior: tomar distancia. De este modo la reflexión puede constituir para el profesor un importante medio (no el único) de conocimiento de sí mismo y de desarrollo profesional. (p. 161)

El auge de los profesores reflexivos viene dado por el debate sobre dos modos de concebir la acción educativa: la modalidad técnica y la modalidad práctica, las cuales son maneras generales de caracterizar la acción humana y son útiles para pensar en enfoques generales de trabajo en o sobre las escuelas.

La modalidad técnica de acción, o racionalidad técnica,

[...] defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan los problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica resuelven problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático preferiblemente científico. (Schön, 1992, p. 17)

La modalidad técnica divide la acción en dos contextos: el de concepción y el de ejecución, ya que concibe la acción como la realización de un plan trazado previamente.

Las modalidades tecnológicas en educación proceden mediante el diseño de modelos o sistemas expresados en documentos curriculares, paquetes instruccionales, propuestas didácticas, libros de texto, *software* educativo, modificaciones de la estructura escolar, o cualquier producto curricular elaborado en el ámbito del planeamiento que, por lo regular, está muy alejado del contexto de enseñanza (Feldman, 1999). Dentro de este modelo se ubica la corriente de *tecnología educativa* que surge después de mediados del siglo xx como desarrollo de los planteamientos de Ralph Tyler (1973).

Los fallos de la modalidad técnica para la mayoría de autores aquí citados estuvieron, fundamentalmente, en la confianza otorgada a una acción predecible sujeta a reglas unívocas. Esta

confianza fue cuestionada porque, como afirma Coulon (1995), las reglas están sometidas a un proceso de construcción significativa y porque, aunque una acción se lleve a cabo bajo reglas, ello no implica que no reciba influencias de otros factores. Si lo anterior lo enmarcamos en la situación escolar, en la que diversos autores reconocen características como *impredecibilidad y sorpresa* (Jackson, 1975), *comprensión limitada y considerable incertidumbre* (Calderhead, 1988), vemos el porqué de sus fracasos.

Las modalidades prácticas retoman, según Carr y Kemmis (1988), la idea de *praxis* definida por los antiguos griegos que se inspiraba a su vez en la idea del hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación sociopolítica dada; esta idea siempre puso en tela de juicio tanto los fines como los medios y que hubiera un margen de elección para ambos. Se trata entonces de una elección acerca del modo correcto de obrar en una situación determinada, sin someterse a una finalidad singular.

Se considera que J. Schwab (1989) fue uno de los iniciadores de la racionalidad práctica en educación cuando debate las tesis de Ralph Tyler (1973), ya que para Schwab la educación es una actividad práctica que recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean y debe afrontarse mediante las *artes de la práctica*. Su posición se dirigió a revalorizar las artes de la práctica y el método deliberativo, y a sostener la necesidad de recurrir a modalidades eclécticas en relación con las teorías (Barcena, 1993).

El objetivo de la modalidad práctica es la toma de una decisión que guíe la acción, las decisiones se adoptan con relación a problemas prácticos y se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en que surgieron por parte de los agentes involucrados.

Feldmam (1999), siguiendo a Schwab (1989), plantea que los problemas prácticos poseen características como: son cuestiones que deben ser respondidas, incluyendo como respuesta posible la decisión de no intervenir; las decisiones se toman sobre fundamentos

que son inciertos; cada situación es singular y configura un escenario específico; su resolución exige elegir entre objetivos y valores; no es posible predecir el resultado de una solución. Las consideraciones que se realizan para proponer una respuesta a una situación práctica no fundamentan que esa solución sea *deseable en sí misma*; solo justifica que es una posibilidad de llevar a un estado deseable las cosas en esa situación.

La modalidad práctica promueve, entonces, una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones. Su método es la deliberación que Schwab (1989) define como “una disciplina compleja, fluida, transaccional, cuyo objetivo es identificar y lograr lo deseable o modificar los deseos” (p. 5).

La modalidad práctica establece una diferencia radical con la perspectiva tecnológica, ya que en la primera se analizan las finalidades y los medios para conseguirlas en un mismo momento, lo que le implica reflexionar sobre sus propósitos e incluirlos como parte del problema. La acción práctica consiste en hacer la acción. Esta modalidad dio lugar a nuevas perspectivas sobre el currículo y la profesionalización de los profesores, y fue la base para el movimiento del profesor reflexivo, del profesor como investigador y del uso de la investigación acción en educación.

Ahora bien, según Feldman (1999), las perspectivas técnicas y las prácticas tienen una articulación necesaria. En las modalidades técnicas se puede dar el uso de buenos instrumentos y ello no resulta problemático si se los considera como tales y no como ideologías fundamentales. Es necesario reivindicar las dimensiones técnicas de la actividad de enseñanza. La solución práctica a una gran cantidad de problemas prácticos debería residir en la elaboración y el dominio de un adecuado dispositivo técnico. Incluso en una mirada *ecléctica*, es necesario el uso de los dos enfoques.

Pero antes de entrar a la experiencia del curso, quisiera plantear que, al revisar la literatura sobre formas para desarrollar la *reflexión* en los estudiantes de licenciatura o quienes se forman para ser maestros, es común encontrarlas ligadas a cursos específicos, como sucede con los *diarios de clase* de Miguel Zabalza (2004) o la

propuesta de Ruth G. Kane (2002) desde las *biografías personales y las conversaciones críticas*.

Las propuestas pedagógicas “fuertes”: propuestas didácticas

Al hablar de propuestas pedagógicas *fuertes*, estoy refiriéndome a cierto tipo de propuestas didácticas hechas por algunos pedagogos que están inscritas en planteamientos pedagógicos históricamente reconocidos y que, como tales, se encuentran enmarcadas en sus principios generales. *El texto libre o la correspondencia escolar* de Freinet son ejemplos de ello. Para nuestro caso, como ya lo decíamos, el *trabajo por proyectos* es definido como una propuesta pedagógica fuerte.

El trabajar con estas propuestas desde una óptica reflexiva permite, por un lado, acercar a los futuros maestros al estudio de estas propuestas que se enmarcan dentro de propuestas pedagógicas totales (Fandiño, 1993) o teorías educativas globales (Moore, 1984), y al mismo tiempo acompañar los procesos de su implementación, lo que posibilita proporcionar elementos para la reflexión durante el proceso didáctico propiamente dicho.

Cuando hablamos de propuestas pedagógicas totales nos referimos a las planteadas en la mayoría de casos por los pedagogos clásicos; un ejemplo de ellas es la obra de Comenio en el siglo xvii. Cuando uno se acerca a la *Didáctica Magna* encuentra el para qué y por qué se educa, qué papel cumple la educación en la sociedad, el concepto de hombre hacia donde tiende la propuesta, un concepto de contenidos de enseñanza, de método de enseñanza, la forma como los alumnos aprenden, la relación maestra/estudiante, la manera como se organiza la institución escolar e incluso la misma aula de clase. Algo similar podríamos decir de Pestalozzi, Froboel, Herbart, etc. Más adelante, si tomamos a los pedagogos de la Escuela Nueva, podremos encontrar estas características en Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Freinet, etc. Las propuestas de algunos de ellos están más ligadas a la práctica escolar, pues las

desarrollaron en instituciones educativas. Desde luego, en estos últimos encontramos una mayor profundidad en el concepto de *niño* o en su concepción de aprendizaje, de conocimiento, de acuerdo con los desarrollos de la época en la que estos están inmersos y en sus paradigmas epistemológicos.

Lo interesante del estudio de los pedagogos y de su validez actual, como lo plantea Moore (1984), es que los planteamientos de estos son en sí coherentes, es decir, de acuerdo a como conceptualizan los para qué, los por qué, se formulan sus propuestas didácticas. Dichos planteamientos son, como dirá Boumard (1996) refiriéndose a la propuesta de Freinet, circulares, es decir, se puede entrar a ellas o bien desde sus planteamientos generales o desde su propuesta de trabajo o su didáctica. Si se entra por su didáctica, encontramos los principios generales, y si lo hacemos por los principios, llegaremos a sus técnicas. En este sentido, las didácticas planteadas por los pedagogos son expresión de principios y los principios se concretan a su vez en didácticas. La característica de ser circulares es la que puede ayudar a promover la reflexión en los maestros, entendida aquí como el proceso de dar fundamentación a la experiencia de una propuesta didáctica.

Ahora bien, no podemos desconocer el panorama actual de la pedagogía en el sentido en que esta se ha ido complejizando y hace ya varias décadas no encontramos propuestas pedagógicas totales. La especialización de las disciplinas ha llevado a que lo que encontramos hoy sean propuestas parciales, así los desarrollos didácticos están fuertemente ligados a las disciplinas. Por ejemplo, enseñar a leer y escribir hoy requiere elementos de formación lingüística, psicológica, psicolingüística, entre otros. También, para enseñar los rudimentos de las matemáticas necesitamos comprender cómo se da el proceso de construcción del número en el niño, pero a la vez qué es el número, es decir, conocimientos matemáticos y de psicología cognitiva. La complejización y especialización del conocimiento hace muy difícil que alguien pueda, en la actualidad, hacer planteamientos para enseñar las diferentes disciplinas como en su momento lo hicieron Montessori o el mismo Freinet, quienes,

sin desconocer la especificidad de cada disciplina de enseñanza, generaron planteamientos para todas ellas.

En este sentido, no pretendemos plantear que las didácticas y los principios de los pedagogos sean hoy en día válidos totalmente, sin embargo, no podemos negar que algunos de sus elementos son vigentes y lo serán por mucho tiempo; que otros se han actualizado y en este sentido se han desechado elementos no válidos o se han reelaborado otros. Pedagogas actuales como Jolibert (1994), en el caso de la lectura y escritura, nos hablan de sus orígenes freinetianos. De otra parte, no podemos desconocer la importancia que tiene para el maestro el conocimiento de los orígenes de las propuestas actuales. Delia Lerner (1992), por ejemplo, hace un recuento muy interesante de los planteamientos de Decroly y de Freinet, y de sus acercamientos y distancias con las propuestas para la construcción de la lengua escrita que están vigentes. Lo anterior nos lleva a plantear que muchas de las propuestas didácticas son *saber pedagógico*, que se ha construido históricamente y que, como tal, forma parte de nuestra profesión.

Al ubicarnos en este punto, consideramos importante discutir la conveniencia o no de *dar recetas*, es decir, adentrarnos en el problema que se plantea en la formación de maestros acerca de responder al pedido de los alumnos sobre los *cómo enseñar*. A menudo en formación de maestros se considera que los conocimientos provenientes de las diferentes ciencias como la psicología, la psicolingüística, las matemáticas, son suficientes para deducir de allí la didáctica y que los estudiantes a partir de ellas construyen el conocimiento didáctico. Ya Delia Lerner (2001), inspirada en Brousseau (1990; 1991), nos plantea cómo el reflexionar sobre las preguntas que hacen los maestros sobre los *cómo* fue lo que la llevó a conceptuar y a comprender que:

[...] el saber didáctico, aunque se apoya en saberes producidos en otras ciencias, no puede deducirse simplemente de ellos; el saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento, resulta del estudio sistemático de las

interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza; es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico; se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas. (pp.168-169)

Ahora bien, aunque la propuesta que estoy realizando se ubica en un punto diferente al de la enseñanza de contenidos específicos, la reflexión anterior acerca de las preocupaciones didácticas de los profesores será siempre indispensable en el trabajo pedagógico. Podría decir que se trata, en últimas, de trabajar una propuesta técnica que de alguna manera sería el *trabajo por proyectos* desde una perspectiva práctica, es decir, que si bien tiene en cuenta unos principios que la orientan siempre tendrá que ser reflexionada y reelaborada por cada maestro a partir de las condiciones particulares de su aula, de la institución en la que labore, pero fundamentalmente con el grupo específico de alumnos con el que esté en el momento.

La enseñanza de una propuesta didáctica a partir de la reflexión

El contexto general de la experiencia sobre el *trabajo por proyectos* recoge la experiencia de varios años en el seminario electivo: Proyectos de Conocimiento Integrado, que se realizaba en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, pero que con la reforma de 2002, y por recomendación de las estudiantes, pasó a ser una asignatura obligatoria. Actualmente la experiencia se realiza dentro del curso de Metodologías de Trabajo que se dicta a las estudiantes de IX semestre del programa de Educación Infantil. Ellas están, la mayoría de las veces, en una institución educativa adelantando su práctica formativa, desde VII semestre y se encuentran o en los grados de preescolar o en los primeros de básica primaria. Desde el primer día se les plantea que la finalidad del curso es desarrollar un *proyecto* con el grado en el que están

realizando su práctica y escribir la experiencia en la realización del mismo, acompañadas por un proceso de reflexión.

El proceso en general conlleva los siguientes componentes, algunos de los cuales son secuenciales, pero otros se van dando a través de todo el curso como se irá explicitando:

- Indagación de las concepciones sobre el trabajo por proyectos.
- Acercamiento a la propuesta en forma global, es decir, a su historia, sus orígenes, sus para qué, sus porqués, hasta sus planteamientos actuales.
- Conversaciones permanentes, tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo.
- Lectura y análisis de experiencias.
- Escritura de la planificación y del proceso de implementación.
- Exposición del mismo.

Indagación de los saberes previos sobre el trabajo por proyectos

Por ser el trabajo por proyectos una de las propuestas más difundidas en la actualidad, especialmente para los grados de preescolar y primaria, y en tanto se encuentra en diferentes documentos ministeriales como las *Orientaciones para el Grado Cero*, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, entre otros (MEN, 1992, 1996a y b, 2002), las estudiantes han oído, leído e, incluso, han acompañado o visto realizar trabajo por proyectos. De ahí que se acercan al curso con unas creencias y concepciones sobre este que se hacen necesarias especificar para poder trabajar sobre ellas.

Esta especificación de los saberes previos se ha hecho en los últimos años a través de la lectura y análisis de experiencias de proyectos escritos por maestras y publicadas en revistas pedagógicas. Se indagan las concepciones y creencias sobre esta forma de trabajo al responder a preguntas generales sobre cómo se percibe la calidad de estos trabajos y los porqués de estas apreciaciones. Los comentarios en general que realizan las estudiantes tienen que

ver, entre otros aspectos, con: si el proyecto surgió o no del interés de los niños; si se tiene en cuenta los saberes previos; si al proyecto lo guiaba una pregunta; si se vincula a la familia; el papel del maestro; el uso de los recursos; la evaluación del proyecto; la relación de los contenidos de las diferentes áreas con el proyecto.

Una primera apreciación podría llevar a pensar que el conocimiento que tienen las estudiantes sobre el trabajo por proyectos es amplio y de alguna manera esto es cierto, sin embargo, algunas observaciones llevan a plantear la necesidad de profundizar sobre ciertos aspectos, a indagar el estado de estos conocimientos y, sobre todo, a explicitar las creencias sobre el mismo trabajo por proyectos que tienen las estudiantes, con el fin de incluirlas en los debates del curso.

Es así como una de las críticas más fuertes es la pregunta de si el proyecto surgió de los intereses *reales* de los niños o el hecho de que no se integraron todas las áreas. Estas observaciones, en muchos casos, además de producir juicios negativos rápidos a ciertos proyectos, muestran algunas de las inquietudes más importantes que tienen las estudiantes con respecto a los proyectos, lo que hace que estos sean aspectos a profundizar durante la experiencia de realizar el proyecto con los niños. Estas inquietudes, formulándolas como preguntas, son abordadas y debatidas a lo largo del curso, convirtiéndose en: ¿qué son y de dónde parten los intereses de los niños? o ¿en los proyectos se deben integrar todas las áreas? En las que aparecen la mayoría de veces, aunque en ocasiones emergen otras y son todas ellas las que le van dando peculiaridad a cada curso.

Acercamiento a la propuesta en forma global, es decir, a su historia, sus orígenes sus, para qué, sus porqués, hasta sus planteamientos actuales

Esta forma de trabajo pedagógico no podría hoy en día adjudicarse a un autor en particular, aunque aceptamos que es en Dewey y en Kilpatrick en quienes encontramos los primeros planteamientos, pues son muchos los autores que los citan como sus

precursores. El estudio de algunos autores *clásicos* en el tema, como Sainz (1958) (quien presenta las formulaciones de Dewey y Kilpatrick) y Decroly y Boon (1950), dan un marco histórico al planteamiento ubicando su intencionalidad y evidenciando sus principales principios en el movimiento de Escuela Nueva.² La recuperación de estos autores permite ver que las propuestas se dan dentro de un contexto histórico y son, como ya decíamos, parte del saber pedagógico construido sobre la educación de los niños, y que no son el producto de un simple deseo de hacer cosas nuevas.

Sobre estos autores se estudian, además de sus planteamientos generales, algunas experiencias que nos sirven para analizar la coherencia entre estas y los principios que las sustentan.

Así mismo, se realiza un acercamiento a planteamientos actuales como los realizados por los ministerios de educación de algunos países de América Latina como Chile, México, Argentina y Colombia, los cuales, durante la década de 1990, elaboraron documentos sobre el trabajo por proyectos para los grados superiores de la educación inicial. De igual forma, se trabajan autores como Hernández y Ventura (1996) y Ventura (1995, 1996) que han desarrollado nuevos elementos, como la reconceptualización de la idea de globalización y las conceptualizaciones sobre construcción de conocimiento, aprendizaje significativo, en el marco del trabajo por proyectos o *proyectos de trabajo*, como ellos lo denominan, de acuerdo con sus propias fundamentaciones.

También se realiza una comparación entre las primeras propuestas y las más actuales, haciendo énfasis en los principios que las sustentan, en los porqués y para qué, así como su propuesta didáctica, y especialmente en los desarrollos y precisiones que estas propuestas han tenido.

2 Hacemos un énfasis especial en Decroly, ya que, aunque su propuesta no es específicamente sobre proyectos sino sobre "centros de interés", forma parte de nuestra historia pedagógica, pues estuvo en Colombia en los años 1930, invitado por Agustín Nieto Caballero, pedagogo colombiano que desarrolló los planteamientos de la Escuela Nueva en el país.

En este punto *se determinan unos principios básicos del trabajo por proyectos*, entre los que mencionamos: el proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis del grupo clase, y estas como el elemento constitutivo del proyecto y que le da sentido al mismo, con todos sus componentes cognitivos y afectivos. El proyecto como vínculo entre la vida del niño y la escuela, lo que ayuda a precisar el concepto de interés de los niños. El proyecto como estrategia de globalización del aprendizaje y desde ahí se aporta al debate sobre la integración de las diferentes áreas o contenidos. El proyecto como posibilitador del trabajo grupal y como un elemento clave en la construcción social del conocimiento.

Igualmente, se estudian los pasos que los nuevos planteamientos indican para desarrollar la propuesta como: identificación del tema a partir de los intereses de los niños; planificación del proyecto (qué sabemos, qué queremos saber, cómo lo vamos a lograr); desarrollo de las actividades (actividades concatenadas de búsqueda de información, lectura y análisis de textos, salidas, conversaciones con expertos, experimentos, etc.); cierre y evaluación del proyecto (socializaciones, materializaciones, libros del proyecto).

En fin, se da una primera aproximación teórica del trabajo por proyectos y se hace una propuesta didáctica sustentada en la fundamentación.

A lo largo del curso, además, se va profundizando sobre ciertos aspectos que aportan para la fundamentación teórica del proyecto, se realizan lecturas sobre globalización, interdisciplinariedad, escucha docente, pregunta didáctica, en fin, sobre los problemas que se detectan a lo largo del proyecto.

Hacia el final del curso se leen y analizan otras propuestas que, aunque no sean específicamente *trabajo por proyectos*, sí tienen principios similares a este, como son los planteamientos de investigación en el aula del grupo de Porlain, o el trabajo por tópicos de los ingleses o los planteados por Tonucci (1993). La idea con estas lecturas es ampliar la mirada de los proyectos, poder enriquecerlos con otros planteamientos que de alguna manera van en la misma línea; es saber que las propuestas se enriquecen

y complementan permanentemente con nuevos aportes y que es necesario estar pendientes de estos con el fin de ir enriqueciéndolas a lo largo de su trabajo profesional.

Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones iniciales de implementación como sobre el proceso

Este es un paso que se da durante todo el proceso y es uno de los elementos fundamentales del proceso reflexivo.

En un primer momento, las estudiantes comentan las condiciones de sus sitios de práctica y se va perfilando cómo se llevará a cabo el trabajo por proyectos por parte de cada una.

Como se venía indicando, uno de los problemas que las estudiantes identifican se refiere a la manera de encontrar los intereses de los niños y partir de ellos empezar a planificar el proyecto. En muchas instituciones, los proyectos se deciden institucionalmente o la maestra los plantea. Esto se convierte para las estudiantes en un problema *casi insalvable* y en el debate se busca relativizar este argumento en el sentido en que, si bien esto es un elemento importante en el proyecto, no lo determina. La idea en este momento es que esta problemática no las paralice, sino que se *accepten* en un primer momento las propuestas institucionales o las de la maestra, y se intente trabajar desde una perspectiva de proyectos, es decir, que se analicen las condiciones desde la óptica de los principios que arriba se plantearon como una totalidad y no disgregados unos de otros.

Por otra parte, en esta explicitación de condiciones es común encontrar el problema de la mirada que las estudiantes tienen de las profesoras con las que practican; en muchos casos son tildadas de *tradicionales* y en este sentido no serían *modelos o acompañantes* adecuados para trabajar. Sin desconocer que en muchos casos las estudiantes tienen razones justificadas para sus observaciones, es el momento de discutir sobre las creencias y concepciones de los maestros, cómo se construyen, por qué son tan duraderas,

etc. En fin, es un momento para discutir las características de la práctica pedagógica, su relación con los contextos institucionales, las orientaciones ministeriales, las expectativas sociales, entre otros aspectos.

Estas conversaciones en las que se socializan las condiciones para el inicio del proceso se realizan en plenarias donde se comparten los problemas y se plantean sugerencias para su posible resolución, con la participación activa de todo el grupo.

Durante la puesta en marcha del proyecto se continúa con las conversaciones sobre su desarrollo. En cada sesión, algunas estudiantes van contando cómo va su proyecto; el hecho de contar sobre el desarrollo del mismo es un primer paso en la reflexión, ya que se trata de hablar sobre lo que se ha hecho de una manera organizada. En muchos casos el desarrollo es satisfactorio y la estudiante está ansiosa de compartir su experiencia: cómo la ha ido pensando y cómo está realizando las actividades. Aquí se van *descubriendo* otras facetas de los niños, su capacidad de aprender, de entusiasmarse con un tema, la *memoria* que tienen tanto para recordar lo pactado como para los aprendizajes que van realizando. Así mismo, se evidencia la idea de que los niños tienen saberes, y estos, en muchos casos, están muy arraigados. Podríamos decir que en general se da un proceso de redescubrimiento de las particularidades de los niños.

Pero también hay problemas de varios tipos que llevan a la reflexión, entre los más relevantes tenemos: la pérdida de interés de los niños en el proyecto, lo que lleva a plantear o bien una reorientación de la forma de abordar la temática o de realizar las actividades, o incluso, la necesidad de cambiar de tema. La poca participación de los padres implica revisar cómo se les está comunicando a ellos el proyecto o analizar si los pedidos no sobrecorren las condiciones reales de estos para atender a los niños. La dificultad para integrar las áreas y las mismas ideas sobre qué es integrar se discuten: ¿Será que en un proyecto se pueden o deben integrar todas las áreas?; ¿esta integración surge de la pregunta

que guía el proyecto o del interés de la maestra por no dejar temas sin trabajar?, hasta aspectos como la dificultad de realizar ciertas salidas y de ahí, ¿qué se requiere para gestionar una salida?

De otra parte, las estudiantes evidencian la necesidad de profundizar en los temas de los proyectos y aquí se va viendo la posibilidad de usar varios recursos, incluso de contactar estudiantes de otras carreras que, por sus especificidades, les puedan orientar y en muchos casos servir de *expertos* con sus alumnos.

En estas conversaciones se trata de (si es que esto es posible) ir educando el *tacto pedagógico* del que habla Van Manen (1998) como una destreza pedagógico-didáctica de improvisar, de conocer instantáneamente cómo ocuparse de los estudiantes en las situaciones interactivas del aula.

Lectura y análisis de experiencias

Durante todo el proceso se realiza lectura y análisis de diversas experiencias publicadas sobre el trabajo por proyectos tanto nacionales como extranjeras, lo que posibilita conocer y reflexionar alrededor de diferentes formas de desarrollar el trabajo, aunque todas no se consideren *ideales*.

En algunos casos todo el grupo lee la misma experiencia, en otros se organizan grupos pequeños y cada uno lee diferentes experiencias; luego, en la plenaria, se comparten los análisis en torno a cómo surgió el proyecto, cómo se determinó el tema, su planificación, su desarrollo, la pertinencia de las actividades que se realizaron, la manera como se integraron diferentes campos o áreas, su evaluación, cierre, etc.

Ahora bien, debido a que en los documentos precursores y actuales se plantean unas formas determinadas de realizar los proyectos que son una abstracción de estas, se hace necesario la lectura de experiencias, pues son estas las que muestran las particularidades de cada proyecto dependiendo de las condiciones institucionales, de las características de la maestra, de los niños, del tema. Es decir, los planteamientos generales se van concretando en diversidad de ejemplos que evidencian las reconstrucciones

individuales que cada maestra hace de los planteamientos generales que se tienen.

Entre las experiencias propuestas se encuentran las realizadas por las estudiantes (informe final) de los cursos anteriores, que son igualmente analizadas pero que además tienen la intención de motivar a las nuevas estudiantes y mostrarles la *posibilidad* de realizar un trabajo por proyectos en condiciones diversas.

La lectura de experiencias es constante durante todo el curso y en cada clase se leen dos o tres experiencias como mínimo. A menudo, selecciono experiencias en condiciones o temáticas similares a las de alguna estudiante y se las facilito para que ella las analice.

Escritura de la planificación y del proceso de implementación

Una vez determinado el tema del proyecto, cada estudiante hace su propia planificación. Este primer escrito describe tanto la forma y reflexiones sobre la selección del tema del proyecto, como una primera planificación. Los escritos en muchos casos muestran aspectos que en las conversaciones no han aparecido.

Sobre el primer aspecto, el escrito muestra los tanteos que han hecho las estudiantes para identificar los intereses; sin embargo, es muy común encontrar *fórmulas* que se difunden entre las mismas estudiantes como la *caja sorpresa*, que consiste en una caja que llevan las estudiantes para que los niños adivinen qué hay en ella. La idea es que aquello que los niños digan que contiene la caja, son sus intereses. Este tipo de *fórmulas* se discuten en la clase, no tanto para determinar si es adecuada o no, sino para deliberar sobre los supuestos que hay en ella, pues aun aceptando que aquello que los niños dicen hay en la caja pueda reflejar lo que ellos quisieran que contuviera, esto no necesariamente tendría relación con temas que ellos estuvieran interesados en conocer.

En el curso no se da una manera de detectar intereses, sino que esto se analiza en las diferentes experiencias y con ello se va llegando a qué es eso de los intereses de los niños, de dónde surgen, la relación que hay entre ellos y la vida de los niños o los medios

de comunicación, el papel que cumple el conocimiento que tiene la maestra sobre los niños, etc. Incluso va quedando cierta claridad en que si bien detectar los intereses es un problema significativo al iniciar el trabajo por proyectos, ya luego, cuando los niños han trabajado por proyectos, ellos mismos irán dando pautas sobre lo que quieren estudiar con un *proyecto*.

La escritura de la planificación es un paso que introduje hace algunos años como producto de mis investigaciones sobre el tema (Fandiño *et al.*, 2002; Fandiño, 2004). Escribir la planificación del proyecto, además de acercar a las estudiantes al ejercicio de la planificación, permite ver la concepción de proyecto. Allí se evidencia lo ya planteado por otros investigadores sobre los profesores principiantes (Roskos, 1996) en cuanto a la dificultad que tienen para ver el proyecto como una totalidad y no como una sumatoria de actividades. Para evitar esto se hace hincapié en algunos aspectos como hacia dónde va el proyecto o qué se quiere con él. Es un ejercicio en el que la planificación misma casi pasa a segundo plano, puesto que una de las características de la planificación de los proyectos es la flexibilidad o la necesidad de planificar sobre la incertidumbre, dado que será su desarrollo el que vaya conduciendo el proyecto, sin querer decir que este sea un trabajo espontáneo. Esta planificación, desde luego, puede cambiar por las mismas observaciones o porque las condiciones así lo ameriten.

Aquí hay que cuidarse de varios problemas. El primero es que la planificación de la maestra no haga que el proyecto se convierta en el proyecto *de ella*, donde la participación de los niños va quedando relegada a *hacer* lo que la maestra les sugiere. El segundo, que se planifique, pero lo que pasa en el proyecto después no tiene casi nada que ver con lo planificado (las actividades se dejan a lo que fue saliendo) sin mayores explicaciones. El tercero, muy común, es la preocupación referida a que el trabajo en las áreas hace que las actividades se centren en ellas y se deje de lado el proyecto en sí, es decir, el proyecto es un pretexto para trabajar

las áreas, pero no hay inquietudes, ni problemas que abordar. La idea es que la discusión sobre estos problemas es lo que a la larga irá permitiendo que las estudiantes reflexionen constantemente sobre ellos en posteriores experiencias.

Posteriormente y dependiendo del grupo, se realiza un segundo escrito sobre cómo va el proceso que ha sido expresado en los conversatorios, se solicita ser muy explícito en los problemas que se presentan y cómo se van solucionando. Nuevamente se da retroalimentación. Estos escritos son avances para el escrito final. En casi todos los semestres las estudiantes realizan diarios que también se convierten en aportes para el escrito final. Aunque no se puede negar que la carga académica de las estudiantes hace difícil que los diarios tengan la riqueza que se esperaría.

Al finalizar el curso cada estudiante redacta su escrito final en el que relata la elaboración total del proyecto. Así mismo, se responden las preguntas: “¿Qué aprendí?”; “¿si volviera a hacer el mismo proyecto qué cambiaría y por qué?”; “¿qué preguntas me sugiere esta experiencia?”.

La escritura del proyecto tiene varias finalidades. La primera de ellas es reflexiva, pues escribir la experiencia como plantea Zabalza (2004) siguiendo a Bereiter (1980) a propósito de los diarios, es ya un acto reflexivo, por cuanto

[...] la escritura desarrolla una función epistémica en la que las representaciones del conocimiento humano se modifican y reconstruyen en el proceso de ser recuperadas por escrito. Las unidades de experiencia que se relatan se analizan al ser escritas y descritas desde otra perspectiva, se ven con una luz diferente. (p. 48)

La segunda es desarrollar en las estudiantes la capacidad de escribir, en este caso, de narrar sus experiencias de forma coherente para ser leídas por otros, no solo por la profesora, sino por las estudiantes de los cursos siguientes, para quienes se convertirá en un documento que será analizado y dará pautas prácticas y motivacionales sobre el trabajo por proyectos.

La tercera, que tiene relación con las dos anteriores, es más freinetiana: se trata de dar la palabra a las estudiantes y de valorar el trabajo que ellas realizan como una experiencia que es digna de ser leída y estudiada por otras estudiantes y profesoras. En muchos casos las mismas estudiantes piden que les preste los escritos de sus compañeras de cursos anteriores para compartirlos con las maestras de las instituciones donde realizan la práctica.

Cada estudiante entrega su escrito con una copia y esta última la conservo. Este es leído, comentado y luego devuelto; si bien las estudiantes ya no modifican el trabajo, sí se espera que les aporte en futuros trabajos. Será finalmente el interés de cada una el que determine el uso de los mismos.

Exposición del proyecto

En las dos últimas clases, los proyectos son expuestos a todo el curso. Aquí se socializa el desarrollo del proyecto y se presenta una muestra de los trabajos de los niños. Es un trabajo arduo pues en general son dos horas, antes eran más de tres, donde hay que tener la disposición para estar atentos a cada exposición, por lo cual se solicita *prepararse* para ello. Suele ocurrir que antes de la socialización una o varias estudiantes manifiestan no querer presentar el trabajo; sin embargo, se crea una situación de *contagio* y la mayoría de las veces estas estudiantes, al escuchar las exposiciones de sus compañeras, van perdiendo las prevenciones y piden realizar la suya, lo que desde luego es bienvenido.

La exposición de los proyectos tiene finalidades similares a las del escrito. Se trata de que las estudiantes se vayan preparando para la exposición reflexionada de sus experiencias y vayan elaborando una seguridad sobre el *saber* que van construyendo a partir de su trabajo práctico.

A pesar de los muchos años que llevo realizando este curso, este es siempre un momento en general de grandes satisfacciones para mí, salgo muy optimista y muy convencida de las capacidades de las estudiantes para su posterior trabajo profesional.

Algunas consideraciones finales

El curso, desde luego, se ha ido ajustando tanto a las situaciones como a mis propios desarrollos profesionales. En un principio, el curso proponía la elaboración de un *proyecto* conjunto; si bien esto era muy interesante, pues las reflexiones se nutrían con una experiencia directa, fue muy difícil conservarlo pues los tiempos no alcanzaban y lo que terminaba pasando era que *nuestro* proyecto casi nunca concluía como es debido. Lo anterior hizo que tomara la decisión de no pretender abarcar tanto, pues no se alcanzaba a realizar todo con la debida rigurosidad.

Así mismo, a partir de la reforma del 2000, cuando el curso dejó de ser electivo, se redujo el tiempo, se pasó de 4 a 3 horas semanales y se diferenció para el énfasis en los primeros grados de la básica primaria y de educación inicial. Desde 2004, he tenido algunas veces la oportunidad de dictar ambos cursos. Si bien en los primeros grados se continuó con el trabajo por proyectos, para las de educación inicial se complementa con otras estrategias pedagógicas *fuertes*: los rincones y los talleres, con las cuales se busca que las estudiantes tengan una experiencia en una línea similar. El curso hace la salvedad de que los proyectos son una estrategia pedagógica para trabajar con niños mayores de tres años, pues como se evidencia, el manejo del lenguaje verbal por parte de los niños es un elemento fundamental en el mismo.

Es importante decir, también, que uno de los aspectos que más influyen en el desarrollo del curso es el tipo de sitio de práctica en que estén las estudiantes, pues este recurso, para este tipo de trabajos, es fundamental.

La apuesta del curso es el acompañamiento a la construcción de saber “práctico” por parte de las estudiantes, en la línea en que explicitábamos arriba, es decir, un saber sobre el trabajo directo con los niños que contribuye a responder la permanente pregunta de la maestra sobre cómo se enseña, y donde las decisiones sobre las intervenciones y las finalidades se dan de manera simultánea,

ya que estas parten de instituciones concretas, con niños concretos y en situaciones específicas.

Se asume que algunas de las estrategias pedagógicas más difundidas, que he denominado aquí *propuestas fuertes*, en el sentido en que están construidas desde fundamentos teóricos y prácticos sólidos, tienen historia, o sea, se han construido como parte de un saber pedagógico que ha logrado permanecer precisamente por la coherencia de sus características y en ese sentido el conocimiento y reflexión sobre estas son un acercamiento a la construcción de saber pedagógico.

La construcción de este curso ha implicado, para mí, asumirme como una profesora en busca de un saber práctico que pueda ayudar a orientar a las estudiantes en formación en la construcción de este. En este sentido, el curso consiste en un aprendizaje tanto para mí como para ellas, pues ambas vamos aprendiendo desde nuestra especificidad.

Con la experiencia del curso ha sido posible comprender que las propuestas didácticas, si bien tienen principios que nos permiten iluminar nuestra reflexión, se construyen en un proceso permanente donde la lectura, la escritura y la contrastación son las herramientas fundamentales.

Para terminar, mencionaré que a lo largo del curso tanto las estudiantes como yo, dentro de lo impredecible y la incertidumbre del trabajo pedagógico, vamos reflexionando y se van tomando decisiones que en muchos casos son singulares pero que nos permiten ir construyendo maneras de abordar nuestras inquietudes pedagógicas.

Capítulo VIII.

Acompañar a innovar¹

Introducción

La finalidad de este capítulo es presentar mi experiencia como asesora en el desarrollo de una propuesta de innovación de un grupo de maestras de una institución de básica primaria oficial que surge en una modalidad de investigación-innovación impulsada y promovida por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico de Bogotá (IDEP). Estos proyectos en general son asesorados por profesores universitarios, investigadores u otros profesionales de la educación con experiencia investigativa. La asesoría consistió en acompañar desde una perspectiva colaborativa a los maestros en la implementación del *trabajo por proyectos* como una forma de mejorar la motivación de los estudiantes por el trabajo escolar. El proceso de acompañamiento partió del reconocimiento de las formas de trabajo pedagógico propuestas

1 Este escrito toma como base la ponencia que se llevó al I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado" realizado por la Universidad de Barcelona en la misma ciudad, el 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. La ponencia buscó realizar una sistematización de la experiencia de asesoría. Para la elaboración de este escrito se tomaron los informes presentados al IDEP durante 2001, y se realizó un encuentro en 2007 con la directora del proyecto y una de las maestras que había participado en este con el propósito de "recordar" el proyecto y de reflexionar sobre lo que había quedado de él. Luego de este encuentro se realizó el escrito.

por la institución, planteó el estudio de las diferentes formas de abordar el trabajo de proyectos y, en una perspectiva de intercambio y reflexión permanente, acompañó la implementación.

Objetivo

Reflexionar sobre el rol del asesor colaborativo en un proceso de acompañamiento dirigido a fortalecer el trabajo autónomo de un grupo de maestras interesadas en la innovación educativa.

Descripción del trabajo

En el año 2000, un grupo de siete maestras del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde, presentó su proyecto de investigación o innovación al Instituto para la Innovación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP),² dirigido por la maestra Matilde Rincón Wilches, el cual luego de pasar las respectivas evaluaciones fue aprobado. Dicho proyecto debería contar con la asesoría de un experto externo. Si bien en algunos proyectos la asesoría era contactada antes del concurso, o sea que el experto participaba en la elaboración del proyecto, en la experiencia de asesoría que nos convoca, el proyecto fue primero aprobado y luego sí buscó la asesoría.

Para la elección del asesor intervino una maestra del preescolar de la institución, quien había tomado un curso conmigo de “Proyectos de Conocimiento Integrados” dentro del programa de profesionalización para maestros en ejercicio, que ofreció la Universidad Pedagógica Nacional entre 1996 y 1999. Esta maestra

2 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con sede en Bogotá, es una institución adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá que tiene entre otras funciones la de dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación básica y aplicada en lo socioeducativo y pedagógico, así como articular y promover la innovación educativa con la formación de docentes para mejorar las prácticas pedagógicas. Sus estrategias básicamente son de financiamiento a la investigación en las modalidades de fomento y apoyo (Cortés, 2005).

me recomendó ante la coordinadora del proyecto, junto con las maestras de primaria de su institución, para ser la asesora de este proyecto. Luego de entrevistarnos y conocer, por mi parte, el trabajo aprobado y, por parte de ellas, mi experiencia como profesora del seminario, decidimos que yo podría acompañarlas en el desarrollo del proyecto, previa aceptación por parte del IDEP de mi hoja de vida. Lo anterior le dio una particularidad muy importante a la asesoría, pues el proyecto de innovación-investigación, al estar aprobado por el IDEP, ya estaba validado y en ese sentido el papel de la asesoría si bien era el de ayudar a que este pudiera llevarse a cabo con rigurosidad, tenía un carácter colaborativo, pues se partió del supuesto de que el equipo de maestras tenía las capacidades para realizarlo, en tanto la propuesta había pasado su evaluación sin requerir la asesoría en su formulación.

Supuestos de la asesoría

El IDEP asumía que el ejercicio de la autonomía escolar debía pasar necesariamente por la generación de innovaciones educativas y pedagógicas. Si no hay innovación, no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero ante todo, de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo lo que no se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento y posibilita la innovación (IDEP, 1996). Estas ideas sobre la innovación se fueron problematizando y ampliando con el aporte y las reflexiones del equipo de la Unidad de Desarrollo Pedagógico y de varios grupos que fueron financiados y apoyados por el IDEP. De esta manera, la innovación es definida “no como la emergencia de un modelo pedagógico [...], la innovación es significativa para el maestro que rompe con su propia experiencia y se inaugura como un sujeto capaz de deseo, proyecto y cambio de sí mismo” (Torres, 2000, p. 8).

Se asume que la innovación contiene un saber hacer, o saber cómo, que objetiva las relaciones del acto pedagógico de modo práctico a partir de una intención explícitamente expuesta. Se consideraron proyectos, métodos o estrategias de innovación, aquellas experiencias que por su trayectoria e impacto en el proyecto educativo institucional (PEI) permiten validarse, sistematizarse y transferirse a otras instituciones educativas.

El proyecto “La enseñanza por proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias” se presentó como una modalidad de innovación dentro de la metodología investigación acción. La problemática que planteaba el proyecto era que, si bien en las pruebas de competencias en lenguaje y matemáticas los estudiantes de la institución habían alcanzado altos puntajes en el área de lenguaje, no pasaba lo mismo en el área de matemáticas. Las maestras planteaban que si bien ellas habían intentado mejorar su trabajo, encontraban un bajo compromiso por parte de los estudiantes en la realización de las tareas para la casa; esto las llevó a plantearse “la necesidad de buscar un nuevo modelo pedagógico que integre y motive más a los estudiantes, donde ellos se tornen en los protagonistas de su proceso de aprendizaje”. El trabajo por proyectos se convertía entonces en la estrategia de enseñanza que podía ayudar a superar esta problemática.

La asesoría tenía el gran reto de acompañar el proceso sin pretender su dirección. Es entonces un modelo de asesoramiento colaborativo en el que, como lo plantea Imbernon (2007), el asesor está comprometido con la práctica, respetando las prácticas educativas de los maestros. Es un asesor *práctico* que dispone de diversas herramientas formativas con un carácter abierto. El modelo implica una orientación hacia la reflexión y autonomía basado en un análisis crítico de la práctica desde los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base.

En este sentido, se pensó en un modelo colaborativo como [...] un proceso que busca la adecuación de la enseñanza a distintas situaciones y necesidades y que se basa en la igualdad como base de

las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por una confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta. (Murillo, 1997, p. 45)

La asesoría era un reto que se llevaría a cabo con maestras, algunas de ellas con muchos años de experiencia en el trabajo docente con niños de básica primaria. En este sentido se buscó asumir una postura coincidente con la planteada por Marcelo (1997) respecto al aprendizaje de los maestros adultos, según la cual ellos se comprometen a aprender cuando los objetivos y las metas son claras y se prevea una utilidad rápida del mismo; los adultos quieren autonomía y ser ellos el origen de su propio aprendizaje, es decir, tomar sus propias decisiones en cuanto a contenidos, actividades y evaluación. Es necesario, sobre todo, en esta postura, tener en cuenta que

[...] los adultos se resisten a aprender en situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia [...] que la motivación de los adultos para aprender es interna, lo que se puede hacer es animar y crear las condiciones que promuevan lo que ya existe en los adultos; que el aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas y actividades de formación en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el aprendizaje. (p. 20)

Estas reflexiones estaban, también, en concordancia con las planteadas por el IDEP.

Desde mi perspectiva de asesoría, no se trataba de llevar una propuesta técnica como puede ser la del *trabajo por proyectos* para ser aplicada en las aulas. Sino que a partir del análisis de los postulados de esta estrategia pedagógica y de las condiciones concretas de las maestras, generar un proceso de reflexión y reconstrucción de esta, por parte del grupo en general y por cada maestra en particular, para que al ser desarrollada generara nuevas lecturas tanto de la práctica de las maestras como de la propuesta en sí. El anterior enfoque concibe el trabajo educativo desde una modalidad práctica de Schwab (1989), en la que se recurre a la teoría en función de los

problemas prácticos que se plantean y deben afrontarse mediante las *artes de la práctica*.

Ahora bien, la asesoría entendía el *trabajo por proyectos* como una propuesta didáctica enmarcada en las *propuestas pedagógicas totales*, dentro de las cuales se encuentran las planteadas por pedagogos como Dewey y Freinet, entre otros. En ellas, los porqués y los para qué son el sustento de los cómo, y a su vez, los cómo expresan los fines y sentidos que se buscan. El trabajo por proyectos no es, entonces, un simple cambio metodológico sino que implica nuevas maneras de entender la relación pedagógica, el papel del maestro, el papel del niño, la misma finalidad de la escuela y, por ende, de la educación; sin embargo, estas nuevas maneras hay que vivenciarlas, experimentarlas y, desde luego, reflexionarlas para comprenderlas y apropiárselas. Compartíamos, entonces, con el grupo de maestras la idea de que esta estrategia pedagógica podía lograr una mayor participación de los estudiantes e incidir en un aprendizaje más significativo.

El proyecto se realizó durante 2001 con todas las maestras de la jornada de la tarde del IED Clemencia Caicedo, iniciando en el mes de febrero y culminando en noviembre. La asesoría se realizó durante todo el año con reuniones semanales los días martes de 9:00 a.m. a 12 m., durante la jornada contraria al trabajo de las maestras. Esta institución de básica primaria tenía cinco grados: un grado segundo, dos terceros, un cuarto y un quinto. La directora del proyecto era maestra de matemáticas e inglés en algunos grados y realizó un proyecto de matemáticas con el grado cuarto y participó como profesora de inglés en los proyectos del grado quinto; así mismo, la orientadora de la institución se vinculó a la experiencia y realizó un proyecto con los niños y niñas del grado quinto.

El proceso de asesoría se estructuró en cuatro componentes:

- Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercanas a los estudiantes.
- Acercamiento a las propuestas de trabajo por proyectos.

- Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo.
- Escritura y socialización con maestros y padres.

Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercanas a los estudiantes

La idea fundamental de este componente de inicio era trabajar a partir de los saberes de las maestras que se expresaban en su práctica pedagógica. Sin embargo, dichos saberes no estaban totalmente explícitos, por consiguiente, fue necesario reflexionarlos y evidenciarlos. Las maestras, si bien tenían ideas generales sobre el trabajo por proyectos y por ello habían planteado la propuesta, afirmaban no conocerlo a profundidad y, sobre todo, no haberlo experimentado en sus aulas, a excepción de la profesora orientadora que había trabajado con esta estrategia pedagógica en algunos colegios donde había sido maestra.

A partir de esta situación se organizó la indagación tanto de los conocimientos sobre la propuesta como de las prácticas que se desarrollaban en la institución, pues estas habían hecho posible, de una parte, que los resultados de los niños en las Pruebas Saber fueran altos en el área de lenguaje, y de otra, construir la propuesta del proyecto que se iba a realizar y que, como ya se dijo, había sido aprobada por el IDEP.

En las primeras conversaciones se encontró que desde hacía varios años se desarrollaban en la institución diferentes estrategias que buscaban un acercamiento al conocimiento de los niños y sus intereses. Al hacer la indagación sobre las percepciones de las maestras sobre el porqué se estaba teniendo éxito en las pruebas de lenguaje, ellas mencionaron algunas prácticas generalizadas en la institución. La primera de ellas era el trabajo de *Diario* que desde hacía varios años se venía adelantando. Los niños todos los días al llegar a la escuela escribían un diario que era leído por las maestras. Este ejercicio, además de mejorar las competencias

escriturales, permitía a las maestras un conocimiento cercano de los niños y por ende unas relaciones más afectivas. Así mismo, una de las maestras estaba vinculada al programa “Podemos leer y escribir”³ y la escuela estaba dotada con una biblioteca de aula producto de este programa, la cual era usada por todos los grados, lo que hacía que en la escuela el trabajo de lectura y escritura estuviera enriquecido. Igualmente se mencionaban las *salidas pedagógicas* semestrales que tenían como objetivo brindar a los estudiantes espacios alternativos de formación que no pueden ser proporcionados dentro de la institución escolar.

La explicitación de estas estrategias llevó a plantear una valoración y visibilización de las prácticas. Lo anterior hizo que en vez de iniciar con un trabajo de reflexión que priorizara el cuestionamiento de las formas de trabajo *tradicionales* que ellas decían realizar, se hiciera un énfasis en resaltar cómo el trabajo que las maestras venían trabajando, de cierta manera, buscaba cercanía con los intereses de los niños, lo cual es una base fundamental en el trabajo por proyectos.

Para complementar la comprensión anterior se convino realizar tres escritos por cada una de las maestras: una breve historia de vida profesional, una descripción sobre un día de trabajo y un escrito sobre las formas de organizar la clase, la selección del currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas.

El análisis de estos escritos, primero por parte de la asesora, y luego conjuntamente con las maestras, nos llevó a evidenciar que habían elementos que podían ser, al igual que lo anterior, semillas valiosas en un trabajo por proyectos. En cuanto a la organización de la clase, los aspectos más relevantes que se encontraron fueron: el *trabajo en grupo* como una de las formas de trabajo pedagógico más generalizada en la escuela, pues la totalidad de las maestras afirman realizarlo con sus estudiantes, sin desconocer algunos

3 Programa auspiciado por la Secretaría de Educación en convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlac).

problemas como el desorden que a veces se presentaba o el hecho de que no todos los niños del grupo trabajaran con la misma responsabilidad, lo que les permitía estar atentas e incidir sobre la cualificación de esta forma de organización. Además, se evidenció que, en general, las maestras desarrollan un trabajo de *construcción de normas* con los estudiantes para una mejor convivencia y organización de la clase. Lo anterior llevaba a suponer que tener en cuenta *las opiniones* de los estudiantes, así como la *negociación* entre ellos y las profesoras, eran elementos claves en el clima de la clase, que luego serían fundamentales para la organización de los proyectos con los estudiantes.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, se observaba una clara intencionalidad de hacer un trabajo con la participación activa de los niños, ya que los *talleres* eran la forma de trabajo que ellas decían usar preferentemente. Así mismo, se evidenciaba una familiaridad de las docentes con las corrientes de aprendizaje llamadas *constructivistas* y de *aprendizaje significativo* que plantean partir del conocimiento de los niños y hacer un trabajo de cualificación de los mismos. Una de las conclusiones de este ejercicio de análisis fue que una vez se profundizara en los fundamentos del trabajo por proyectos, estas perspectivas se afianzarían tanto teórica como prácticamente.

Los escritos revelaban también que *la determinación del currículo* era un aspecto en el que las maestras sentían la necesidad de un cambio, pues en la selección de los contenidos y la asignación de tareas para la casa no existía ninguna participación de los estudiantes, pese a que en los documentos se encontraban esbozos claros sobre la necesidad de tomar en cuenta las inquietudes de los estudiantes y hacer ciertas transformaciones curriculares que implicaran *situar* los contenidos en el contexto particular y social de los estudiantes.

Los diarios de los niños, las salidas pedagógicas, el trabajo en grupo, la negociación de normas, los talleres, entonces, eran formas de trabajo que era necesario explicitar y valorar con el fin

de que las maestras tomaran conciencia de que ya se habían iniciado procesos de innovación, lo que se constituía en una fortaleza para iniciar este proyecto de innovación-investigación como tal.

Se trataba en últimas, como ya se dijo, de reconocer y partir del saber pedagógico que las maestras habían construido a lo largo de su desarrollo profesional, tanto individual como colectivo, ya que ellas mismas se definían como un grupo de *amigas* comprometidas con su trabajo escolar, que siempre habían buscado tiempos y espacios para compartir sus preocupaciones, sus aciertos y desaciertos en el trabajo con los niños, los padres de familia y la comunidad escolar en general.

Reconocer el saber pedagógico de las maestras no implicaba mitificarlo, ni por parte de la asesora, ni por parte de ellas mismas. Las maestras conocían sus limitaciones, pero la idea siempre fue ir las enfrentando a medida que se explicitaran a lo largo del proceso. Es así como durante el proceso surgieron afirmaciones como las siguientes:

“A mis cuarenta años de servicio había aprendido cosas interesantes, pero esta metodología me gustó mucho porque tiene en cuenta al niño”.

“[...] pero esta metodología no es tan fácil como parece, tiene aspectos relevantes como obligarme a ser: eficiente, constante, inconforme y reflexiva”.

“Lo que más me agradó de esta metodología fue el cambio de pasar de una metodología pasiva y tradicional a una activa donde los estudiantes participaron eligiendo el tema de los proyectos que se iban a desarrollar, la documentación que ellos mismos conseguían para trabajar en cada proyecto”.

“[...] viendo día a día logros en mis estudiantes, que pasaron de ser arriados a arrieros en el campo del saber, reclamar de mi actividad atención, guía, por lo que pasaron de estar recibiendo a dar y dar”.

Acercamiento a las propuestas de trabajo por proyectos

El acercamiento a los planteamientos teóricos y prácticos en el trabajo por proyectos a través de lecturas especializadas, si bien era comprensible para la asesoría, tenía el reto de hacer de esta acción un componente fundamental, pues buscaba que las maestras involucraran los procesos de búsqueda de nuevas fuentes, su lectura y análisis, como algo inherente a un proceso de innovación. En este sentido, la pertinencia y la dosificación de las lecturas era el elemento que hacía posible que estas se realizaran, ya que en general los maestros, pero de manera particular las maestras de aula, tienen poco tiempo para el estudio de textos especializados, pues las demandas laborales y familiares impiden que se puedan realizar con la periodicidad que, incluso, ellas mismas quisieran.

Este proceso se realizó con la lectura de varios textos, entre los que se destaca *La organización del currículo por proyectos de trabajo*, de Fernando Hernández y Montserrat Ventura (1996). El documento era muy pertinente, pues es el resultado de una larga asesoría realizada por dos expertos en proyectos de trabajo⁴ al grupo de maestros de un centro educativo de la ciudad de Barcelona. Igualmente se leyeron otros textos sobre el trabajo por proyectos que mostraban similitudes y, en algunos casos, diferencias con el libro anterior, con el fin de entender que esta estrategia pedagógica tiene varias aproximaciones y que la idea no era aplicar una fórmula, sino que, a partir de los análisis y comprensiones que se dieran del estudio sobre los textos, se pudiera encontrar maneras particulares de entenderlos que posibilitaran el trabajo de experimentación en cada una de las aulas de clase.

4 Aunque los españoles Hernández y Ventura construyen un concepto sobre los *proyectos de trabajo propio*, considero que esta construcción no es contradictoria con la utilización del concepto *trabajo por proyectos*, de mayor tradición en nuestro país.

Para profundizar la fundamentación de la propuesta se estudiaron y debatieron, además, conceptos como aprendizaje significativo, globalización, interdisciplinaridad, etc., con el fin de complementar y hacer más sólida dicha fundamentación.

Como producto de este trabajo se llegó a una definición sobre proyectos y algunas premisas sobre aquel, que orientaron este trabajo. De esta manera, para el primer informe, al finalizar el mes de junio, se formuló:

El trabajo por proyectos como una estrategia didáctica que posibilita acceder al conocimiento desde el cuestionamiento y la indagación, que busca satisfacer intereses y necesidades de los estudiantes a partir de la organización sistemática de actividades o experiencias significativas de aprendizaje. El proyecto es un acto del pensamiento complejo que conduce a la acción. Una forma de organización que conlleva al desarrollo de competencias al permitir aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer dentro de un contexto abriendo camino a una interrelación más amplia con la realidad cambiante que deben enfrentar niños y niñas del siglo XXI.

Dentro de las posibilidades del trabajo por proyectos se encuentran:

- La globalización de la enseñanza a partir de la relación de saberes, interrogantes y experiencias de los estudiantes en pro del acrecentamiento de sus saberes y competencias.
- La participación comunitaria. La vida del estudiante desligado de su contexto sociocultural pierde significado; el proyecto puede constituirse en el puente que vincula la vida del niño con su comunidad.
- El desarrollo de la autonomía de los escolares. El trabajo por proyectos favorece el desarrollo de actitudes y valores positivos: la responsabilidad, la flexibilidad, el espíritu crítico y la rigurosidad en el trabajo.
- La validación del conocimiento, siendo el proyecto una respuesta a problemas, preguntas e hipótesis. Niños y niñas que se sienten

estimulados a cuestionar el mundo en que viven podrán fortalecer sus capacidades metacognitivas tanto como el despliegue de su imaginación e inventiva lo permita.

- Fomento del trabajo cooperativo, con beneficios a nivel cognitivo y socioafectivo de todos los involucrados en este proceso.
- Fortalecimiento de la democracia escolar, ya que los proyectos son responsables de la construcción de una cultura de la argumentación y de la negociación.
- Es preciso analizar que la socialización de la enseñanza es una tarea intrínseca de toda actividad educadora. Si bien es cierto que Vigotsky ha desarrollado con una particular mirada esta cuestión, los impulsores de la Escuela Nueva ya lo habían previsto, se trata de convertir la escuela en un centro de socialización no solo de los niños sino del conocimiento en sí. La escuela por lo tanto debe convertirse en un ambiente de trabajo y de cooperación, para que los proyectos tengan un verdadero sentido y significado para quienes los organizan y desarrollan.
- La actualización de los docentes, no solo en el campo de la pedagogía, sino en todas las áreas del conocimiento, desde lo científico, lo artístico y lo cultural. Esta metodología exige al docente prepararse cada vez más tanto desde lo pedagógico como desde las áreas del conocimiento, contribuyendo a vislumbrar nuevos horizontes, a ampliar el campo de intereses de los estudiantes y así mismo a plantear nuevas exigencias a los mismos.
- De igual manera la realización de los proyectos supone el desarrollo de una actitud crítica e investigativa por parte de los maestros, pues es la reflexión lo que realmente posibilita los procesos de transformación y convierte el trabajo por proyectos en una estrategia innovadora. (Rincón *et al.*, 2001)

Estas concreciones conceptuales se convirtieron en los fundamentos que acompañaron permanentemente la realización de los proyectos y a las cuales las maestras recurrían en las reflexiones que se realizaron durante el trabajo:

“Con esta forma de trabajo se favorece la exploración de ideas, experiencias vitales que se dan en la relación del niño con su entorno y por consiguiente hacen posibles aprendizajes significativos cuando se traen nuevas situaciones familiares y escolares”.

“Se logran aprendizajes más significativos, por el interés por parte de los estudiantes para conseguir la documentación”.

“Cuando se trabaja por proyectos se aprovechan los saberes previos de los estudiantes, ellos mismos permiten generar preguntas e intereses que canalizados se convierten en aprendizajes significativos”.

“El trabajo grupal posibilita la interacción entre los estudiantes, para lograr de esta forma aprendizajes más significativos”.

Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo

Las conversaciones sobre el proceso son el espacio más visible de la asesoría; sobra decir que la conversación era el centro de las reuniones de los martes, hablar, dialogar y discutir sobre las inquietudes, temores, sobre cómo se estaban desarrollando los proyectos. Este proceso de conversar es en esencia uno de los elementos fundamentales de la reflexión. Si bien mi experiencia como profesora de esta asignatura en la universidad me daba elementos para orientar este proceso, la situación de los maestros en ejercicio es diferente y, sobre todo, cada institución y cada maestro son particulares y plantean sus propios retos. Las conversaciones se dieron en paralelo a la lectura y análisis de textos.

El proceso de realizar proyectos dentro del aula se desarrolló en dos momentos. El primero, durante el primer semestre del año, en el que cada maestra realizó el primer proyecto que buscaba un acercamiento inicial a esta estrategia pedagógica. El segundo fue luego de las vacaciones de mitad de año, en el segundo semestre. En este cada maestro llevó a cabo un segundo proyecto en el que las maestras sintieron que ya con el conocimiento adquirido podrían hacer *mejor* el segundo.

Durante el primer semestre, hacia finales de marzo, cada maestra inició su proyecto en el aula. La pregunta central durante el semestre era: “¿Cómo se trabaja por proyectos?”. En este periodo el acompañamiento consistió en evidenciar y trabajar con incertidumbres tales como: “¿Cómo buscamos los intereses de los niños?”, “¿qué hacemos con el currículo que tenemos que enseñar?”, “¿cuántas horas le dedicaremos al proyecto?”.

Para acompañar este proceso, además de las lecturas ya descritas, se analizaron varias experiencias de proyectos realizados por maestros, se estudiaban sus pasos y se discutía sobre ellos hasta convenir unos con los que las maestras se sintieran un poco más seguras para *lanzarse* al proceso. Así mismo, mi papel consistió en estimularlas para iniciar el proceso e ir reflexionando sobre este. Así, por ejemplo, para la inquietud sobre cómo buscar los intereses de los niños, se propuso preguntarles a los niños directamente: “¿Qué les gustaría saber?”. Las maestras de los cursos segundo y tercero organizaron a los niños en pequeños grupos y les formularon la pregunta. Las de cuarto y quinto le pidieron a cada niño que contestara esa pregunta. En la siguiente reunión se llevaron todas las preguntas de los niños; aquí, tal vez, la mayor reflexión fue constatar que ellos tenían preguntas y, sobre todo, deseos de saber sobre muchas cosas. Esta idea nos llevó a la reflexión sobre el hecho de que en la escuela los contenidos están, en su mayoría, prefijados en los currículos prescritos, lo que impide incorporar las inquietudes y saberes de los estudiantes. Lo anterior repercute en la poca valoración de las capacidades de los mismos.

Posteriormente se buscó la selección de los proyectos en cada curso, allí también se pudo evidenciar que los niños podían ponerse de acuerdo sobre un tema. Si bien esto no era fácil, ellas mismas llegaron a soluciones como que algunos temas o preguntas, que no alcanzaban o no se podían vincular a los que se iban a realizar, se podrían trabajar en el siguiente proyecto.

Durante el primer semestre del año se realizaron seis proyectos. Los dos grados tercero trabajaron el mismo proyecto, lo que implicaba que las dos profesoras se coordinaran para ir al mismo

ritmo, los grados cuarto y quinto trabajaron simultáneamente dos proyectos distintos, y segundo trabajó su propio proyecto.

Tabla 9. Proyectos realizados durante el I semestre por grado y maestra

Grado	Responsable	Proyecto
Segundo	María Idalia Pinilla Tovar	Caracoleando
Tercero A y B	Marina Ramos de Sánchez Aura Leonor Arévalo Muñoz	Vivan las plantas
Cuarto	María Mercedes Velásquez Mahecha	Explorando el mundo astral
	Matilde Rincón Wilches	Navegando por las fracciones
Quinto	Elena Mancera Mancera	Mi cuerpo se mueve
	María Stella Gamboa Hamón	Periodistas del futuro

Fuente: Rincón *et al.* (2001).

En el segundo semestre, con base en la experiencia anterior, cada maestra trabajó otro proyecto, pero en esta ocasión la preocupación estuvo más en la pregunta: ¿Cómo trabajo yo por proyectos? Aquí la confianza generada por la experiencia posibilitó otras condiciones para el desarrollo de los proyectos. Por ejemplo, si en el primer semestre las maestras habían sido muy enfáticas en decir que el proyecto no se trabajaría sino dos veces a la semana, en el segundo semestre esto había cambiado y los proyectos se trabajaban tres o cuatro días. Las maestras fueron encontrando que algunos contenidos que se planteaban en el currículo oficial se podían incorporar al proyecto, lo que hacía posible trabajar con mayor intensidad e incidía en que la apropiación de contenidos tuviera un carácter más significativo, en términos de que se estaban resolviendo inquietudes y no simplemente llenando programas.

Para este semestre se trabajaron también seis proyectos, los grados terceros trabajaron independientemente, aunque con el mismo tema, y el grado quinto continuó con el proyecto iniciado en el semestre anterior.

La directora del proyecto, que en el semestre anterior había realizado un proyecto de matemáticas con el grado cuarto, decidió incorporarse a los proyectos de las maestras titulares en el área de inglés.

Tabla 10. Proyectos realizados durante el II semestre por grados y maestras

Grado	Responsable	Proyecto
Segundo	María Idalia Pinilla Tovar	Mi linda Bogotá
Tercero A	Marina Ramos de Sánchez	El mundo de los conejos
Tercero B	Aura Leonor Arévalo Muñoz	Vida de los conejos
Cuarto	María Mercedes Velásquez Mahecha Matilde Rincón Wilches	Investigando la fauna marina (se incluye trabajo en el área de inglés <i>Big book about marine animals</i>)
Quinto	Elena Mancera Mancera Matilde Rincón Wilches	¿Cómo vivieron los dinosaurios? (se incluye trabajo en el área de inglés <i>Big book about dinosaurs</i>)
	María Stella Gamboa Hamón	Periodistas del futuro II

Fuente: Rincón *et al.* (2001).

La idea era que la experimentación, la reflexión sobre ella y el contraste con sus compañeras permitieran que cada maestra construyera los principios de los proyectos con los que ella pudiera identificarse.

“En el primer proyecto fue una manera de aprender, tuvimos que entre las profesoras definir los pasos, fue más lento pero los niños también estaban aprendiendo otras ‘reglas del juego’, el segundo proyecto fue más dinámico pues ellos sabían el camino a recorrer”.

“El desarrollo del primer proyecto fue un poco difícil por la falta de apropiación de la metodología porque era algo nuevo; ya en el segundo proyecto adquirimos algunos conocimientos más para el proceso

de elaboración y con las experiencias del anterior, pudimos hacerlo de manera más organizada”.

Se trataba de que cada maestra encontrara su manera de trabajar, lo que implicaba respetar sus ritmos, comprenderlos, sin quedarse allí. El papel de la asesoría era *estimular* un poco, para que se arriesgaran a experimentar sin perder el sentido de los proyectos.

“[...] que a pesar de las diferencias en estilos pedagógicos que cada docente maneja, pudimos llegar a acuerdos para un trabajo exigente, frente al cual hay muchas expectativas y pocas certezas, pues es una metodología que cada quien construye desde su hacer y su saber. Situación de agrado que se ve asaltada constantemente por el temor de caer en el llamado activismo, del cual hablamos en nuestras jornadas de reflexión, cómo hacer para no perder el norte y darle el real significado y orientación a las actividades emprendidas”.

Escritura del proyecto y socialización a otros maestros y padres

Así como la lectura era algo implícito en el proyecto, su escritura y socialización también lo eran, y el trabajo de la asesoría consistía en ayudar a vencer prevenciones y miedos. Escribir y socializar son elementos centrales en el proceso de reflexión por las demandas de organización que ello implica, pero fundamentalmente por la importancia que tiene para el maestro la valoración social de su saber, lo que no es posible sino a través de la comunicación de este.

La escritura de los proyectos fue realizada por cada maestra en el transcurso de su desarrollo y fue acompañada de revisiones grupales que posibilitaron afinar las descripciones. Este proceso no tuvo mayores tropiezos, pues las maestras entendían la importancia y deseaban realizarlo; así mismo, la lectura de variedad de experiencias y la definición conjunta de la estructura para la narración de los proyectos hizo que este proceso se realizara con cierta fluidez.

Por otra parte, se realizaron varias socializaciones del trabajo. La primera de ellas se hizo a las maestras de la misma institución de la jornada de la mañana y en otra ocasión se realizó con las maestras de la sede de preescolar donde están los grados de transición y primero. Hacia el final del primer semestre, el trabajo fue presentado en un evento más nutrido, ya que se compartió con otras instituciones que realizaron procesos similares durante el mismo año.

De la misma manera, al culminar los proyectos del segundo semestre se llevó a cabo la socialización con los padres de familia en toda la escuela. Para esta presentación a los padres, si bien en un principio se expresaban ciertos temores, el desarrollo de los proyectos ya había mostrado que esta forma de trabajo vincula a los padres de una manera especial, lo que permite una motivación mayor para el trabajo de los niños.

“Entre padres y maestros siempre ha existido un notorio distanciamiento que disminuye notablemente aquí, porque la gran mayoría se involucra en el proyecto de una u otra forma y nos demuestran sus actitudes”.

“[...] también los padres participan en el proceso de enseñanza y las clases se hacen más dinámicas”.

“[...] los padres se ven abocados a acompañar a los niños en este proceso e incluso cuentan sus experiencias y/o conocimientos de un tema, por ejemplo cuando hablaron del conejo, los padres contaron sobre sus experiencias al respecto”.

La socialización a otros colegas fue de las actividades más difíciles para las maestras. Este fue un trabajo que implicó ayudar a vencer miedos a partir del convencimiento de que su trabajo era valioso y, por consiguiente, debía ser socializado. El miedo más evidente era enfrentarse a compañeros y que estos cuestionaran su trabajo, tanto en la fundamentación como en la implementación del mismo.

“Un momento de mucha confrontación. Aparte de que uno se estaba confrontando con uno mismo tenía que confrontarse con los compañeros. Uno está demasiado prevenido”.

Sin embargo, en las reflexiones sobre estos miedos, cuando se hablaba si realmente ellas sentían que los colegas en las socializaciones las confrontaban o les hacían críticas sobre su trabajo, ellas, posteriormente, analizaban que las preguntas fundamentales de los maestros eran los *cómo*: ¿Cómo buscaban los intereses?, ¿cómo seleccionaban el proyecto?, es decir, eran preguntas similares a las que ellas tenían al iniciar su trabajo y que no se había presentado la situación que ellas temían en cuanto a buscar inconsistencias a su trabajo.

“[...] fundamentalmente sobre los *cómo*, en los detalles: ¿cómo seleccionan el tema? Y ya uno le bajaba al miedo, porque era hablar de lo que uno estaba trabajando”.

“Era como la primera vez, ahora uno trabaja como más tranquilo, como ya uno ha tenido la experiencia, ya no le parece a uno tan terrible hablar sobre ella. Ya se convenció de que es una forma de trabajo buena para uno y para los niños”.

Por último, es importante mencionar que se publicó un artículo sobre la experiencia en el periódico *Aula Urbana* del IDEP y que el trabajo en su totalidad se publicó de manera digital en una página web.

Algunos resultados y conclusiones

Los cuatro componentes de la asesoría: la explicitación y el reconocimiento del saber de las maestras, la lectura de literatura especializada, las conversaciones permanentes sobre el proceso, y la socialización como comunicación y valoración del trabajo, mostraron ser acertados para acompañar el proceso de innovación y reflexión, no solo por los resultados sino porque en el encuentro con las maestras, seis años después del acompañamiento, todavía afirman trabajar por proyectos en sus aulas.

La asesoría partió de promover un trabajo en el que se visibilizaran las fortalezas en el quehacer pedagógico de las maestras y ello redundaba en las seguridades que tienen para realizar su trabajo; lo anterior no implica que no se haga una reflexión crítica sobre la práctica; por el contrario, al evidenciar las fortalezas, las carencias se convierten en elementos a trabajar con mayor tranquilidad, pues se es consciente de que en el trabajo hay altibajos pero también que hay elementos sobre los que se puede partir para irlos cualificando.

Las lecturas que se proporcionaron en la asesoría buscaban conectarse con los intereses de las maestras; ellas, si bien presentaron elementos conceptuales suficientes, no se redujeron a ellos, por lo cual se consideró necesario buscar ejemplos prácticos que evidenciaran que los fundamentos teóricos se concretan en las propuestas didácticas o en propuestas prácticas.

Las conversaciones periódicas permitieron que, a través del análisis de las experimentaciones y de las insinuaciones para la acción, cada maestra fuera encontrando su manera particular de trabajar por proyectos, entendiendo que este es un proceso que se construye día tras día en la reflexión permanente sobre este.

La propuesta de acompañamiento implica entender que las preguntas sobre el cómo son inquietudes válidas de los maestros, en ellas se busca concretar o ser coherente con los planteamientos teóricos que se sostienen. Las inquietudes sobre los cómo, que si bien son preguntas técnicas, pueden ser tratadas como preguntas prácticas en el sentido en el que se contextualizan, y como tal, no tienen una sola respuesta sino que estas deben construirse en un proceso de reflexión permanente y de acuerdo con las situaciones y condiciones particulares, tanto de la dinámica institucional como de los mismos niños con los que se trabaja.

Por otra parte, producir para socializar, para contar a otros, aunque genera tensiones, se convierte en un *motor* para el trabajo. Escuchar y acompañar los temores de las maestras, como sucedió a propósito de las socializaciones, permite al asesor identificar una serie de problemas en gran medida inéditos para ser reflexionados,

lo que debe ir incorporándose a la asesoría a riesgo de verla disminuida y hasta fracasada.

Todo lo anterior muestra, entre otras cosas, que la asesoría colaborativa es también un trabajo *práctico* en el que el asesor se ve enfrentado a la incertidumbre, a la imprevisibilidad del trabajo pedagógico y que tiene que responder siempre desde la particularidad.

Un modelo como el planteado por el IDEP, en el que los maestros presenten sus propios proyectos de innovación o investigación, pareciera una estrategia adecuada para que los maestros desarrollen procesos de investigación e innovación desde su autonomía. Creemos que este escrito aporta precisamente a la construcción de un *modelo* de asesoría que si bien no puede ser único, puede tener unos principios básicos compartidos.

Las recomendaciones o propuestas de mejora parten de reconocer que lo planteado en el proyecto, en cuanto a la metodología de investigación acción, no se cumplió a cabalidad, ya que no hubo el tiempo para hacer un trabajo más sistemático sobre el desarrollo de los proyectos, el cual implicaba el uso de técnicas como la observación, la escritura y análisis de diarios sobre los proyectos. Si bien se hizo una implementación reflexiva del trabajo por proyectos y se obtuvieron algunas conceptualizaciones significativas, no se lograron sistematizaciones sobre los procesos de desarrollo de los proyectos que hubieran llevado a mayores y mejores comprensiones y construcciones.

En este sentido se recomienda retomar, por parte del IDEP, esta modalidad de financiación de proyectos planteados por los maestros y buscar mejoras como:

- Articular estos proyectos a las políticas de cualificación de maestros de la Secretaría de Educación Distrital con el fin de no terminar como proyectos aislados sin reconocimiento y apoyo. La innovación o investigación requieren tiempos, espacios y condiciones materiales adecuadas.

- Alargar los procesos por lo menos a dos años, para que sea posible realizar procesos investigativos que consoliden las innovaciones y a través de ellas se construya saber pedagógico que pueda ser validado y compartido.
- Construir, por parte del IDEP, un modelo de acompañamiento en el que los asesores aporten reflexiones y estrategias.

Pero tal vez la mayor recomendación, como reflejo de las anteriores, es la de generalizar este tipo de trabajos a la formación permanente de profesores en todos los niveles del sistema educativo, teniendo en cuenta los siguientes elementos significativos que se evidenciaron en la experiencia de acompañamiento: partir de un proyecto originado por los mismos maestros, pues ello garantiza un compromiso tanto para su desarrollo como para enfrentar las problemáticas que se presentan. Definir el enfoque de asesoría como colaborativo en el sentido de no establecer relaciones jerárquicas, sino relaciones profesionales donde cada uno de los miembros cumple el papel que le corresponde y tiene un saber y una experiencia que requiere evidenciarse y asumirse como punto de partida para las reflexiones. Acompañamientos desde la valoración de los saberes de los maestros, entendiendo que los maestros, en general, quieren que sus estudiantes aprendan y están dispuestos a resignificar sus acciones para lograrlo.

Capítulo IX.

Percepción de la formación en las maestras principiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia¹

Introducción

Este capítulo inicia con una breve historia del programa de educación para la primera infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, hasta llegar al programa desarrollado en la primera década del 2000. Posteriormente se expondrán algunos resultados de una investigación sobre maestros principiantes realizado con las dos primeras promociones egresadas de la última reforma, enfatizando en los denominados *problemas formativos*, categoría que emergió de la investigación y que tenía como objetivo recoger las percepciones que las egresadas tenían de su reciente formación en la Universidad.

Breve historia del programa de Educación Infantil en la UPN

La formación de maestros para la primera infancia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia puede remontarse a 1933 cuando se anexa al Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el

1 Este escrito desarrolla la ponencia llevada al Seminario sobre Desarrollo Profesional Docente para una Educación de Calidad sin Exclusiones en la Primera Infancia, Universidad de Chile - OEI, Santiago de Chile, 5 y 6 de julio de 2012.

kindergarten creado y dirigido por Francisca Radke,² con el fin de servir de centro de práctica a las futuras maestras de este nivel (Fandiño, 1998).

En 1956 inicia labores el Instituto de Maestras de Educación Preescolar, adscrito al IPN, cuyo objetivo fundamental fue formar docentes y auxiliares para los jardines infantiles. Se crearon dos programas: el primero, con un año de duración, exigía el título de normalista o institutora. El segundo fue un curso de auxiliares de jardín y exigía haber aprobado hasta el quinto grado de estudios primarios. En 1957 el programa para formación de maestros se amplió a dos años y exigía haber aprobado hasta el cuarto año de estudios secundarios.

En 1969 se adscribe el programa de formación de maestras para jardines infantiles a la Facultad de Psicología y Pedagogía de la UPN. El título que se otorgaba era de “Expertos” con una duración de dos años y para su ingreso se requería el diploma de estudios secundarios. Casi diez años después, en 1978, el programa de expertos es reemplazado por el de Licenciatura en Educación Preescolar, con cuatro años de duración. Este programa se estructura de acuerdo con los desarrollos conceptuales de la época, dándose una formación en las llamadas Ciencias de la Educación, en donde eran fuertes la psicología del desarrollo y del aprendizaje y la sociología de la educación, entre otras. Así mismo, se hacía énfasis en las materias instrumentales como la prelectura y la prematemática. Lo anterior estaba inscrito dentro de los enfoques conocidos como *tecnología educativa*, en donde la planeación curricular e instruccional tuvieron una fuerte presencia. Esta mirada se complementaba con una práctica pedagógica entendida como *aplicación*, que se realizaba en los últimos semestres.

En 1984, se realiza una reforma a fondo del programa de Educación Preescolar. La idea es formar un educador capaz de “conocer,

2 La venida de Francisca Radke a Colombia se produjo atendiendo a una de las recomendaciones de la Segunda Misión Pedagógica Alemana, que estuvo en Colombia entre 1924 y 1926.

comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana” (Fandiño, 1998, p. 40). El currículo se organiza ya no en asignaturas sino en unidades temáticas que son abordadas en cada semestre, como: la infancia; el aprendizaje social y conceptual; los recursos de expresión; las relaciones pedagogía/sociedad y la investigación educativa, etc.

En 1987 la propuesta de cierta manera se formaliza, en el sentido que se definen con mayor precisión unos cursos que puedan ser certificados por la Universidad, aunque se busca mantener los principios de la reforma, entre otros, contar con un currículo abierto y dinámico en el cual se hace énfasis en: a) una formación investigativa; b) una búsqueda de sentido de la educación en general y en particular de la educación para la infancia, contextualizando al niño colombiano dentro de una cultura e historia propia; c) las asignaturas se sustituyen por *temáticas problemas*, entendidas como la posibilidad de visualizar procesos de desarrollo del conocimiento donde este se muestra como algo móvil, para la cual se abre el espacio de seminario en el que se genera una ruptura de la autoridad vertical del maestro y se reformulan las relaciones maestro/alumno.

Se reconceptualiza la concepción de *práctica* que, además de iniciarse desde el primer semestre, pasa a ser vista como una relación dialéctica entre teoría y práctica, la cual se enmarca en una propuesta pedagógica que permita la búsqueda de alternativas para el trabajo con la infancia en la cual se evidencie la importancia del desarrollo lúdico, sensorial y artístico del niño. Se propone una evaluación de procesos desde una perspectiva de sistematización que facilite recoger la experiencia a partir de la reflexión y que incluya la evaluación de los docentes, así como la evaluación educativa frente al niño y al entorno. Este programa se fue ajustando hasta finales de la primera década del 2000 (Fandiño, 1998) debido a que los profesores de planta, ocasionales y catedráticos fueron cambiando.

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 272 que establece los requisitos de creación y funcionamiento

de los programas de formación de maestros, allí se determina la prolongación de las licenciaturas a cinco años. A partir de esta normativa, se reestructura el programa y cambia el nombre de “Licenciatura en Educación Preescolar” por el de “Licenciatura en Educación Infantil”, cuyos principales cambios fueron:

- Se trabaja con niños de 0 a 8 años.
- La práctica pasa de realizarse en una institución a realizarse en varias, con un enfoque de investigación acción.
- Se desarrolla el concepto de *espacios enriquecidos* ligado al trabajo pedagógico en las disciplinas de enseñanza (comunicación y lenguaje, lúdica y psicomotricidad, educación matemática, socialización, arte, ciencia y tecnología).

De esta manera, se plantea que la Licenciatura en Educación Infantil:

Tiene como objeto de estudio a los niños y niñas menores de 8 años. Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente, en general, y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. (UPN, 2004)

Atendiendo criterios de diversidad, la Licenciatura promueve la formación de los educadores en diferentes contextos educativos, socioculturales y económicos, a través de las prácticas pedagógicas y la investigación.

El programa está estructurado en dos ciclos: *fundamentación*, que comprende los semestres del I al VI, y se trabajan los ambientes de formación pedagógica y didáctica, formación lingüística y formación disciplinar e investigativa. El ciclo de *profundización* comprende los semestres del VII al X, donde en VII semestre los estudiantes optan por uno de los ejes de profundización: *educación*

inicial o primeros grados de básica. Los espacios enriquecidos en los que se profundizaba para educación inicial eran: lúdica y psicomotricidad, comunicación y lenguaje, arte y socialización. En el de primeros grados: comunicación y lenguaje, conocimiento matemático, ciencia y tecnología y ciencias sociales. Así mismo, optan por un eje complementario: inglés, escenarios educativos alternativos, nuevas tecnologías o arte (UPN, 2009). A partir de 2008, el programa cambia al sistema de créditos y se disminuyen las horas lectivas.

La investigación sobre los problemas de enseñanza de los maestros principiantes

En 2006 y 2008 (Fandiño y Castaño, 2011) se realiza una investigación sobre los problemas de enseñanza de las maestras principiantes egresadas en 2005, que son las dos primeras promociones de la última reestructura. Se presentan aquí los resultados de la categoría *problemas formativos*, los cuales se especificaron a su vez en dos subcategorías: fortalezas en la formación en la universidad y debilidades de la formación. Estas se trabajaron tanto en el primer año como en el tercero. Mostraremos, en primer lugar, los resultados del primer año y luego los del tercero.³

Fortalezas en la formación

Las maestras egresadas tienen en su primer año, de cierta forma, *fresca* su formación. Es así como hablan abiertamente tanto de las fortalezas que sienten como de las debilidades de la formación. Iniciaremos con las primeras.

La primera de las fortalezas de su formación a las que hacen referencia la mayoría de las egresadas es la *práctica*: el hecho de

3 La investigación se realizó con grupos focales de discusión. Por cada grupo se realizó un registro. Durante todo el texto se usará esta convención: *r.* es el número del registro y *p.* el número del párrafo dentro del mismo.

haber estado en práctica desde el primer semestre hace que ellas sientan cierta seguridad en el trabajo con los niños, ya que esta les permitió aprender a manejar el grupo, conocer una variedad de instituciones educativas y aprender a planificar y llevar un diario de campo.

“La práctica finalmente nos sirvió para no salir –podría decir– tan inexpertas para enfrentarnos a un grupo, a lo que es toda esta dinámica de un colegio, en este caso a un jardín” (r.3, p. 29).

“Además uno gana mucha seguridad frente al grupo así sea en esos pequeños momentos de intervención durante la práctica, a mí eso me parece muy importante, porque a veces siento que una practicante llega a primer semestre y está muy insegura frente al grupo. Cuando llegué a trabajar no me sentía así, a pesar de que era una edad que nunca había trabajado” (r.3, p. 32).

Ligada a esta experiencia de la práctica está, según ellas, una mirada diferente sobre los niños como sujetos, que se convierte en la base de la interacción que establecen con otras maestras con las que se encuentran.

“Pienso que la concepción de niño que nosotras formamos dentro de la universidad, que el niño nosotras podemos verlo como persona que necesita de uno y que tiene importancia. Yo me quedo aterrada muchas veces de que estoy hablando con alguna maestra y es algo como normal para mí, parar la conversación y prestarles toda la atención a los niños. Hay profesoras que se quedan como mirándome, así como que: ‘Venga sigamos hablando, déjelo’ y me parece que es ese respeto por el niño (r.11, p. 218).

Se mencionan, así mismo, *los espacios enriquecidos ligados a la práctica*, ya que en ellos las estudiantes se acercan a los desarrollos tanto teóricos como didácticos de estos espacios y se trabajan relacionados con la práctica, por cuanto en ellos se plantean ejercicios para realizar y luego discutir en la clase. Algo similar se plantea con los ejes complementarios.

“Yo tengo una fortaleza también... es lo que yo siento en lo que salí fuerte que es en la observación que pienso que fue algo que nos brindó la práctica y los diferentes espacios, entonces, cuando nos proponían realizar trabajos en donde en la práctica pudiéramos observar, o bien sea enfocarlo en comunicación y lenguaje o la psicomotricidad, etc., entonces, pienso que es una fortaleza que uno pueda observar en la práctica y empezar a rescatar elementos que uno podía contrastar con la teoría” (r.3, p. 15).

“En los distintos espacios, o en los mismos espacios enriquecidos, el formular tantas preguntas y el saber que uno está haciendo proyectos... que el proyecto de tal, el proyecto de otra cosa, eso que uno veía aquí en los espacios, ya llevado a la práctica que realizábamos, le empezaba a dar a uno cosas, así uno dijera: ‘Esa bobada o eso me lo invento’, eso ya ahorita ya está dando frutos, si ya en este momento yo puedo hacer esto..., por este lado me voy, tengo como esa iniciativa” (r.11, p. 213).

[...] en fortalezas me parece que tenemos un componente muy importante y son los escenarios no convencionales, que para mí han sido una fortaleza, y que tal vez para otros no, no a nivel del jardín, pero sí a nivel profesional, por ejemplo, para mi trabajo de recreación los escenarios han sido fundamentales” (r.5, p. 84).

Otra de las fortalezas que se mencionan de la formación se refiere a *la reflexión*, a la capacidad de preguntarse permanentemente por lo que se está haciendo, por sus sentidos; lo anterior es para ellas lo que les permite el movimiento y la búsqueda.

“Pues para mí fue como siempre estar cuestionándome y eso ojalá siempre permanezca, el cuestionamiento, la pregunta, o sea, como la reflexión en el quehacer, porque es a partir de eso que he construido lo que he hecho. Así no esté estudiando ahorita algo específico, me cuestiono mucho: ‘¿Será que lo estoy haciendo bien?’, o bueno busco por tal lado, entonces, eso también me ha permitido construir otras cosas. Pienso que lo que más me aportó fue no quedarme solo en un sitio, sino estar reflexionando y reflexionando sobre lo que

hago, y pienso que la universidad nos da elementos, pero no nos da recetas..., pero lo más importante es esa reflexión y el compromiso también” (r.6, p. 232).

“Yo creo que todo lo que uno piensa en la práctica es porque en los seminarios y los espacios enriquecidos le dan a uno los conocimientos y al tiempo lo teórico, lo fundamenta, para poder ir y hacer algo dentro de un aula de clase y también cómo, ¿por qué lo hace?, ¿qué puede hacer?, ¿qué de lo que hizo le funcionó y no funcionó?, y ¿por qué? O sea, todo eso teórico, esos fundamentos te ayudan a afirmarte y afirmar cosas” (r.3, p. 73).

“Haber estado en los cinco años en la universidad, aprendiendo estrategias, pero no aprendimos estrategias, sino que aprendimos a pensar y a tener unos principios que luego nos van ayudar a construir una buena propuesta para llevar al aula” (r.11, p 219).

Incluso para algunas esa reflexión será la que les va a permitir, posteriormente, poder hacer las cosas como ellas las aprendieron en la Universidad, se trata de mantenerse en esa búsqueda.

[...] yo dije mi pedagogía no es esa, salir a hacer planas, ponerlos hacer una plana del 1 al 10 quince veces, no, lo siento, yo no estudié cinco años de universidad y no me enamoré solo por hacer lo que siempre se hace en el salón, para que digan: ‘¡Qué buena maestra o qué mala maestra!’. Eso no es en lo que yo me formé como maestra en la universidad y lo siento” (r.13, p. 292).

[...] yo me he cuestionado y me ha traído muchos problemas también. ‘Es que usted está en contra de todo esto’, que no se qué, o sea uno sale a esa realidad pero yo me mantengo en lo que yo creo, en lo que me dio la universidad, yo creo que ahora no puedo hacer lo que yo quiera, pero también es cuestión de tiempo y de ganar carácter” (r.11, p. 223).

“Es como si la universidad le hubiera brindado a uno como una posibilidad de una mirada de la base de las cosas” (r.16, p. 79).

Por otra parte, se menciona el *trabajo de grado* como un componente clave que les permitió *tener fortalezas en ciertos temas*, lo que es visto por las maestras principiantes como una ventaja de su formación, pues en él se profundiza en los temas que han escogido y además permite la canalización de los intereses de cada una.

“Y tuve que planear una actividad, la planeé desde el esquema..., desde mi proyecto de grado, porque la actividad era de matemáticas, entonces la planeé con el esquema que nosotras sacamos del proyecto de grado, materiales y todo eso” (r.2, p. 14).

“[...] por ejemplo en ciencias esa sí es una gran fortaleza, porque era algo que me gustaba, algo que trabajamos con todas las ganas, entonces, esa como que yo no siento debilidad, entonces creo que también tiene que ver mucho con eso, con los gustos, lo que a uno le gusta entonces uno en la universidad profundiza en la medida en que le gusta” (r.3, p. 107).

“[...] todas tenemos de todas maneras un fuerte de acuerdo a sus intereses durante la carrera, sus gustos, sus expectativas, su misma práctica, tampoco se le puede pedir todo a la formación porque no va a ser así, porque unas se van a sentir a gusto con una cosa y otras con otras, siempre va a haber como esa debilidad” (r.4, p. 229).

Ligado a lo anterior está la adquisición del gusto por la lectura y escritura. De hecho, la gran mayoría de maestras plantean que en el trabajo han tenido que continuar leyendo e incluso escribiendo.

“Otra habilidad es la escritura y la lectura porque, yo cuando entré al pregrado..., pero yo al final me di cuenta que no sabía leer, ni escribir, y gracias a Dios me tocó con profesores muy cansones, como los llamábamos por esa época, pero en ese aspecto sí me considero que me topé con los que eran, personas que me devolvían los ensayos llenos de tachones y que yo: ‘¡Uy!’. Pero me sirvió y me sirvió ahorita” (r.6, p. 235).

Existe una fortaleza grande que muchas maestras egresadas registran y es la credibilidad de la Universidad. Ciertamente la UPN tiene un nombre en la formación de maestros de educación infantil, una trayectoria que ellas reciben y les gusta mantener.

“[...] a mí me parece rico cuando digo: ‘Es que yo soy de la Pedagógica’, tienen credibilidad, cuando uno es de la Pedagógica, es como esa fuerza de la universidad, y también como esa responsabilidad, es que son de la Pedagógica, como esa fama de buenos en pedagógica, eso es una cosa chévere con la que uno se encuentra: ‘Ay, usted es de la Pedagógica’. Hay avisos donde dicen: ‘Se necesitan docentes en preescolar de la Pedagógica’, ‘Hoja de vida únicamente de la Pedagógica’, eso también es rico” (r.6, p. 279).

“La formación, yo considero que lo que yo hago es bueno y me doy el estatus porque tuve buenos sitios de práctica, porque tuve una buena formación... o sea, digamos que posicionar su sitio también lo hacemos nosotros y ya los egresados de la Pedagógica, de alguna manera, somos más apetecidos en ciertas instituciones” (r.2, p. 228).

“[...] después ella me decía: ‘Yo sé que no eres buena para las manualidades, pero sé que eres buena por algo más, porque conozco la universidad y conozco el programa y yo leyendo su hoja de vida lo que veo es que ustedes tienen una gran capacidad de liderazgo y eso lo reconozco sin ni siquiera haberla visto trabajar, pero sé que lo puede hacer” (r.12, p. 13).

Aunque esa situación no es totalmente generalizada, pues incluso puede haber instituciones para las que ser egresadas de universidades públicas tiene sus desventajas.

“[...] no, ellos ni siquiera saben de dónde soy, y creo que si supieran dirían: ‘¡Uy! Universidad pública” (r.6, p. 296).

Incluso, en algunos sitios encuentran que no gozan de mucha simpatía, precisamente porque hay la idea de que los egresados de la Universidad se sienten mejores.

“[...] igual no quieren a la Pedagógica, y en contraprestación no me quieren a mí... porque ellas dicen que las estudiantes de educación preescolar y ahorita educación infantil de la Pedagógica nos creemos que sabemos más, que somos más sobradas” (r.4, p. 97).

Debilidades en la formación

Pero, desde luego, se encuentran también consideraciones acerca de las *debilidades* que sienten en su formación, relacionadas con: el trabajo con los padres, el trabajo con los niños menores de 3 años, la mirada sobre los elementos de cuidado, algunas insuficiencias en su formación didáctica, especialmente para estas edades. Así mismo, se mencionan los problemas al enfrentarse a las metodologías tradicionales y el trabajo con los niños en situaciones y condiciones diversas.

Sobre el trabajo con los padres, que es el problema más sentido de las maestras principiantes en su primer año, afirman que no es trabajado en las prácticas que realizaron en la universidad.

“¿Qué yo no tengo? De pronto esa interlocución con los padres de familia, esa firmeza a la hora de estar con ellos, porque yo casi en mis prácticas no había tenido tanto contacto con los papás y a ellos en cierta forma hay que saberlos llevar, sabérselos ganar” (r.6, p. 52).

“[...] porque intentan sobreproteger mucho a sus hijos, entonces uno tiene que saber manejar esa situación, saberle hablar al papá, entender que es papá, entender la preocupación de papá, especialmente porque cuando uno está en la universidad, uno no tiene contacto directo con los papás, entonces no ha tenido la experiencia. (r.5, p. 50).

“El trabajo con padres, más porque uno en la Universidad, por lo menos yo con los cinco años que estuve nunca tuve una experiencia con padres de familia, entonces, ya entrar a trabajar uno con padres, a mirar cómo desde los problemas que se presentan en la casa y que se reflejan dentro del aula de clase, lo que los niños cuentan de la

casa en el aula, el estar en una reunión y comentarle al papá alguna dificultad con el niño de cómo buscar la forma que no sea como la queja, porque se sabe que de una derechito cuando llega a la casa le va a pegar al niño” (r.3, p. 110).

Para ello, plantean la posibilidad de mirar y analizar experiencias de trabajo con padres que les puedan dar algunos elementos para la posterior interacción con ellos. Incluso analizar situaciones reales y cotidianas que se presentan en la familia, que ellas tienen que afrontar y sobre las cuales no se tienen elementos suficientes, son un buen ejercicio.

“Yo creo que sí se podría hacer un aporte a la Universidad, y es más desde el trabajo en familia, o sea, entender y mirar muchas actuaciones y contextos familiares que se presentan y que uno termina juzgando. Como entrar a mirarlas más desde experiencias, desde vivencias, yo creo que sí podría aportar un poco la universidad” (r.3, p. 126).

“[...] por ejemplo acá en la escuela, que la mayor parte de las parejas se separan, que los niños tienen que ver eso, esas rupturas que no siempre son las mejores en medio del diálogo, sino que al contrario son bastante difíciles y que no puedo hacer nada y lo que hago no se nota tanto, porque yo puedo ser la más amorosa, pero llegar a la casa y tal vez la situación es muy diferente y pues no sé, pues igual ahí la universidad tampoco es que me haya podido brindar nada, es una situación a la cual uno se enfrenta y que no había contemplado antes, pues hasta ahora es que estoy viviéndolo” (r.3, p. 123).

Otra de las debilidades que expresan las maestras egresadas se refiere *al trabajo con niños menores de 3 años*. Algunas resaltan que nunca les hubiese tocado trabajar con este grupo de edad.

“Primero, yo no sabía ni bien qué era lo que hacían los niños de 3 años, toda la práctica la había hecho era con niños grandes, los últimos semestres, la tesis era con grandes, entonces, resulta que yo hacía actividades que no eran como para la edad de los niños, yo manejaba otros formatos, o sea, todo lo hacía como al revés, como

por intuición, pero no porque realmente uno esté consciente de lo que esté haciendo” (r.6, p. 124).

Sin embargo, aquí hay una idea que parece tener cierta generalización y es considerar que lo mejor era prepararse para trabajar con los niños más grandes, pues con los más pequeños el trabajo era más fácil.

“Porque uno no sabe realmente, le quedó ese vacío, pues si yo hubiera sabido que no iba a salir a trabajar con primaria, pero yo siempre decía ‘no preescolar’ es como más obvio, uno se da mañas, se defiende como sea, en cambio la primaria no, eso era lo que yo pensaba, error, grave error, uno dice: ‘Es que tan chiquiticos’, eso es lo más obvio de hacer, es lo más fácil, lo que piensa la gente que uno no hace nada, que eso es muy fácil, que es solo cantar, jugar y por eso le pagan, por estar cantando todo el día” (r.6, p. 192).

Ligado a lo anterior está el aspecto asistencial. Ellas sienten que en la universidad no aprenden a valorar y mirar la importancia de los elementos de cuidado con los niños y que estos son vistos o bien como el énfasis con el que trabajan las instituciones que atienden los niños de sectores populares, o como aspectos que no le competen a una maestra licenciada. Luego, las que trabajan con niños pequeños se van dando cuenta de que estos elementos son fundamentales para todos los niños.

“A mí sí se me ha cambiado un poco esa visión allí, porque la parte que uno denomina como asistencial en Colsubsidio, digo para mí, porque estoy entrando en ese contexto, entonces, para ellos la parte de higiene y salud es la parte pedagógica muy fuerte, porque depende de la forma como yo los acerque al baño, al lavado, al cepillado, ahí en medio de todo eso tengo que utilizar estrategias que son netamente pedagógicas para que se hagan bien y para que les guste y ellos mismos lo sigan haciendo” (r.12, p. 49).

“Son cosas que me lo ha dado la directora, pero que en la universidad como que poco de eso... y esa parte asistencial que es básica.

Que finalmente él es un ser nuevo en el mundo y necesita aprender esas cosas” (r.12, p. 54).

En los aspectos anteriores referidos al trabajo con los niños menores de 3 años y los aspectos de cuidado, algunas sienten que la universidad los descuida y las prepara más para trabajar con los niños grandes, incluso en colegios y no en jardines infantiles.

“O sea, yo cuando estaba estudiando en la universidad, yo decía. ‘No, a nosotros como que no nos preparan para estar en un jardín, como que nos preparan para estar en un colegio grande’, no sé qué pensaba yo” (r.11, p. 23).

Así mismo, ellas sienten una cierta carencia en la *formación didáctica*, es decir, elementos para el trabajo concreto con los niños, aspecto que, si bien es más fuerte con los niños menores de 3 años, lo es también para los mayores, especialmente en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura, aspecto con el que muchas se enfrentan desde el primer año.

“Lenguaje vimos toda la carrera, lenguaje vimos desde primer semestre hasta décimo con todas las profes que hay en la universidad y asumen esa parte, pero yo siento que a nosotros nos faltó, o a mí me faltó el trabajo como más didáctico, o sea, aterrizar todo ese cuento a estrategias didácticas puntuales. Sandra me habló algo que, yo le dije: ‘¿Cómo diablos hago para que esa china que se come las letras, que omite letras, avance?’, y ella me dijo: ‘El secreto está en la conciencia fonética’, y yo: ‘¿Perdón?, ¿eso qué es?’” (r.4, p. 183).

“[...] pero a la hora de uno enfrentarse a los niños con cosas concretas, como lo es por ejemplo la escritura, uno dice: ‘¡Uy! ¿Esto cómo lo hago y acá cómo lo haría?’, o sea, yo me acuerdo que en la universidad le decían, que el constructivismo, que empezáramos por el garabateo y hay otra cosa, eso no se presta para el contexto, pero bueno es que la otra cara, cuáles y cómo se trabaja eso, por dónde empiezo y cuál es el proceso” (r.4, p. 209).

“[...] yo empecé trabajando con transición y el pensado del colegio es que los niños tenían que estar leyendo en junio. Yo tenía a cargo

veinte niños, de los veinte, siete no leyeron y pues no logré la meta, le ponen un montón de arandelas al asunto, le estamos cancelando el contrato por otra cosa, pero yo creo que fue porque no logré que los veinte niños leyeran a mitad de año. Ahí yo sí le echo un poquito de culpa a la universidad, porque yo entré a empezar proceso lector y escritor y no sabía qué hacer. Yo hice el diagnóstico, sabía dónde estaban los niños, pero no sabía exactamente cómo llevar a cabo el proceso lector, por dónde arranco, cómo hago, empecé a leer libros y libros, y tenía muchas ideas en la cabeza y ya como en abril, mayo, yo decía: ‘Me faltó tal cosa, debí haber arrancado así’, porque veía y leía más. Yo sí pienso que la universidad sí debe ser muy puntual en eso, a la educación tanto privada como pública, le interesa que los niños lean, escriban, sumen y resten bien” (r.10, pp. 85 y 86).

Para el caso de los niños de tres años, varias afirman sentir una débil formación en arte, lúdica y psicomotricidad, a pesar de que estos elementos están en el currículo de formación.

“[...] respecto a las debilidades sigo insistiendo en que la mayor debilidad tiene que ver con lo referente a la terapia ocupacional, yo no sé muy bien a qué se refiere la terapia ocupacional, pero lo poco que he conocido de ella me parece fundamental... lo otro es el asunto de psicomotricidad y la parte musical se me hace fundamental, yo creo que todos los docentes deberíamos mínimo tocar un instrumento musical y más en el trabajo con los pequeños, no es solo llegar a cantar, y la parte teatral también se me hace fundamental, tuvimos trabajo alrededor de eso, pero nunca aprendimos a tocar un instrumento, vimos qué tan importante es la música para los niños, pero, ahí se quedaba” (r.5, p. 83).

“Es que para mí ha sido difícil, por ejemplo, eso de los juegos y los cantos, en la universidad nosotras no vemos... el proyecto de grado que hicimos con los niños pequeños eran juegos como serios..., es que nosotras nunca fuimos como las más dinámicas, donde el baile y el juego y como que no lo siento que sea una fortaleza mía” (r.3, p. 98).

“Muchas veces ese hacer de la universidad es muy abstracto, es piénselo mucho, es un proceso, y concretar las cosas es difícil, por

ejemplo, cuando yo llegué a la institución, la directora esperaba que yo le aportara mucho con canciones y con lúdica, porque yo era la nueva, la que iba a renovar el repertorio, eso fue lo que yo nunca hice, rondas, canciones, nada. Uno se queda corto en eso” (r.12, p. 32).

Se afirma que uno de los problemas de esto es el hecho de que muchos de los profesores de la universidad no han sido maestros de aula y no entienden la situación.

“[...] uno se daba cuenta que los profesores de la universidad siempre han sido profesores universitarios, muy pocas veces se han enfrentado al aula, no digo todos... pero había profesores que decían, yo terminé la universidad, hice una especialización, hice una maestría y se fueron a trabajar a la Pedagógica, intelectualmente son... ¡Uy! yo me les quito el sombrero... la verdad es que uno sale con mucha teoría pero a la hora de pararse allá uno dice: ‘¿Acá qué se hace? ¿Acá qué haría fulanita?’. Uno empieza a recordar todo lo que le decían, garabateo, sí, hagamos garabateo, que el niño escriba como pueda, si todo ese proceso de Ferreiro tan chévere, pero es porque uno lo ha leído. Porque, así como didáctico o qué otros métodos hay, bueno si no es esa opción entonces cuál otra, pero que sea también acorde a mi formación, que yo no vaya a hacer una cosa y diga otra, porque qué incoherencia, si trabajo así, termina haciendo cosas que no son” (r.4, p. 220).

Se habla en este tema sobre la importancia de las experiencias que se tienen en la práctica, algunas de las cuales les permitieron mayores desarrollos.

“[...] algo hace falta ahí para que lleguemos a práctica, o sea, nuestras prácticas de los dos primeros semestres de alguna manera fueron no el relax, pero sí como el asustarme y el no saber qué hacer y el actuar de acuerdo a mis pautas... lo mismo no sé de qué manera es importante el hecho de estar más tiempo y más directamente con una institución, porque a nosotros nos sirvió el tiempo en las escuelas rurales, porque la responsabilidad de nosotras fue grande en ese

lugar, el rol que se asumía para los papás no era de practicantes sino de profesora, para las titulares éramos profesoras y así esperaban de nosotras”(r.12, p. 71).

Ligada a esta situación está una mirada juzgadora sobre la *educación tradicional*, sobre la que no se explican sus argumentos ni sus principios, incluso muchas veces se queda solo en su descalificación, pero sobre todo se termina caracterizando mucha de la educación como tradicional.

“[...] cuando nosotros ingresamos a la universidad y nos mostraron los modelos pedagógicos, entonces el tradicional, esto es lo que no se debe hacer, en fin, uno salía de ahí... todo eso como que era un mundo de lo que no se debe hacer” (r.3, p. 49).

Sin embargo, al enfrentarse ya al trabajo concreto, sienten que algunas cosas que eran juzgadas como tradicionales ahora funcionan. Es el caso de una maestra que trabaja con niños pequeños que lloran mucho, un día les lleva dulces y encuentra que le funciona y entonces se pregunta qué plantearía la Universidad.

“Aunque no lo hice todos los días, pero a veces lo utilizaba, entonces yo decía: ‘Esto es conductismo y esto es el dulce para que se calmen’, y funciona... Pero entonces, yo decía: ‘No, porque eso es demostrarles que yo los quiero mucho también’, es ayudarme a mí misma, porque el llanto terrible pues también me afecta mucho a mí, y poco a poco yo fui dejándolo y a veces así no estén llorando, procuro traerles algo que les guste... Pero entonces uno se da cuenta ahí qué hubiera dicho en la universidad si veo haciendo eso a la profe y ya” (r.3, pp. 55-57).

“[...] desde la universidad cualquier cosa que medio veía tradicional, entonces ya planteaba el discurso que era su escudo, de alguna manera y criticaba esa experiencia. Entonces ahora ese escudo ya no es tan fuerte, entonces, ahora los dardos le entran a uno más fuerte y ya le toca construir a uno con su experiencia y eso duele mucho y cuesta porque uno dice: ‘Esto no puede ser así’, pero le toca” (r.12, p. 40).

Esta situación se agrava cuando se enfrentan a que las instituciones educativas no conocen o no están interesadas en los nuevos planteamientos pedagógicos.

“Por más que aquí en la universidad lo manejemos todos los días, por más que aquí ya se conozca de pe a pa, o que todo el mundo sepa quién es Emilia Ferreiro, afuera no se conoce, eso es como de otro planeta, entonces yo venía en ese nivel y ahora bajarme ha sido muy difícil para mí, muy duro” (r.11, p. 32).

Otro de los problemas que se les presentan y que sienten que la universidad no las formó en ello tiene que ver con herramientas para trabajar con niños con situaciones particulares y que intervienen en los procesos de aprendizaje.

“Problemas de aprendizaje, cosas que uno no ve necesario estando en la universidad y que se van haciendo necesarias. Igual aplaudo otras cosas de la universidad” (r.5, p. 44).

“Nosotras pedimos que pudiera existir algo de educación especial en educación infantil porque finalmente ahora se trabaja la integración de niños especiales al aula, eso lo pedimos, pero nunca no lo dieron, eso hace mucha falta” (r.3, p. 132).

Por último, algunas maestras plantean que la universidad las ha debido preparar para enfrentarse a los problemas que se van encontrar en el mundo laboral, como la poca valoración del trabajo del maestro en educación inicial. Lo anterior lleva a que una gran mayoría de las egresadas busquen ejercer su trabajo profesional más en los colegios que en los jardines infantiles, ya que, en los primeros, a pesar de que problemas como los bajos salarios subsisten, ellas son consideradas *profesionales*, es decir *maestras*.

“[...] pero la universidad debería aterrizarlo a uno mucho más, sobre todo finalizando la carrera, o sea: ‘Mire, la situación es así y aterrice porque es que usted va volando, usted va con pajaritos en la cabeza y llega y se da duro contra el mundo’” (r.12, p. 122).

Las percepciones en el tercer año

Al realizarse la investigación en el tercer año, las apreciaciones hacia la universidad dejan de ser tan puntuales. La mayoría de maestras van a plantear que sienten que la formación recibida en la universidad fue buena y sienten que esa es una de sus grandes fortalezas.

“Pero al mismo tiempo me pude dar cuenta que salimos muy fuertes de la universidad, que salimos con discursos muy bien constituidos, es seguir trabajando, seguir en la práctica y seguir estudiando para fortalecernos, pero en sí, esa estructura no se consigue fácil” (r.1, p. 75).

“Yo sigo pensando lo mismo de lo buena que fue esta carrera, y lo mucho que lo marca a uno como persona la manera de ver las cosas, de expresarse, de hablar. También me he dado cuenta en el curso que estoy haciendo, hay sociólogos, hay psicólogos, trabajadores sociales, y se da cuenta uno que como maestro de educación infantil es un intelectual también, y la gente: ‘¿Pero ¿qué fue lo que tú estudiaste?’. ‘Educación Infantil’. ‘¿Eso no es hacer muñequitos, el plegable...?’, ‘Es lo mismo, pero tengo una visión muy fuerte sobre lo que es ser profesional’, entonces eso me llena mucho de orgullo y de felicidad” (r.5, p. 110).

“[...] la formación le permite a uno como estar tranquilo y proponer, pero desde una posición y desde un marco referente, no desde la nada, entonces eso le permite a uno tener como unos criterios, unas bases sólidas para proponer” (r.6, p. 167).

“Fortalezas digamos que toda la parte conceptual, toda la parte pedagógica, toda la parte metodológica es buena, pero ya el hecho de llevarla a la realidad es complicado, es bien complicado” (r.6, p. 164).

Sin embargo, en el tercer año aparece la idea del valor de la *experiencia* que se adquiere en la práctica profesional.

“Yo le decía: ‘Claro, nos dio una formación excelente’ y yo siempre defiendiendo la universidad y digo que la formación que nosotras tenemos, comparada con otras, es muy buena. Pero lo que yo decía de la experiencia, esos casos que en el día a día a uno lo inquietan y lo tocan, para mí, es lo que me ha ayudado a crecer profesionalmente; uno no sabía que se iba a enfrentar a eso, uno termina siendo el psicólogo, la mamá, atendiendo una cantidad de cosas que no tenía ni siquiera pensadas porque uno se visualizaba en el aula con los niños haciendo una actividad perfecta, todo perfecto, todo bonito y niños ideales” (r.1, p. 295).

“[...] la primera experiencia que fue la fundada del jardín, pues aprendí mucho y valoré mucho la experiencia, porque es que uno sale muy crecido de la universidad, uno se las cree todas y uno se las sabe todas y uno es el duro del paseo, pero vaya uno a tener un grupo de 15 niños sin auxiliar y es ahí donde uno dice: ‘¿Qué hago?’, ‘¿Dónde le quedaron los libros...?’. Valoro mucho la experiencia, ese fue mi primer aprendizaje” (r.7, p. 19).

Aunque algunas hacen el énfasis en que esa experiencia no sería lo mismo sin el análisis crítico que les permitió la formación universitaria.

“[...] yo creo que la experiencia sí le brinda a uno elementos importantes que no le brinda la universidad ni tendría por qué brindárselos, pero la universidad sí fue clave en mi proceso, en la medida que me brindó herramientas para hacer una mirada crítica del contexto, y eso yo lo digo en todo lado; a mí que no me hubieran dado qué debe ver un niño de tres años en psicomotricidad, no tiene relevancia, pero que me haya brindado la posibilidad de tener una mirada más crítica frente a todo, eso sí, porque al fin y al cabo textos hay y uno va y lo mira y lo resignifica frente al contexto y ya” (r.1, p. 254).

Incluso algunas sienten que en la universidad no le prestaron tanta atención a ciertas cosas que ahora en la práctica profesional les hubiera servido mucho.

“La formación fue muy buena y me arrepiento de no haber puesto tanta atención, de no haber sido tan presente. Porque hay cosas que yo decía eso lo tratamos, y no me importó, si como que ese momento de estudiante yo decía hay no que hartera, y ahora que estoy ejerciendo, yo digo de esto me hubiera servido, siento que salimos muy bien preparadas, y además nos forman de manera muy humana, uno es muy sensible a la realidad de los estudiantes, al contexto. Me siento bien preparada” (r.7, p. 163).

A partir del tercer año, también, empieza a aparecer el cuestionamiento sobre el trabajo rutinario, que ellas confían en que podrán superar con la reflexión y la búsqueda constante.

“[...] pienso que es importante uno como que mantener ese cuestionamiento y no dejarse así sea muy fuerte el contexto donde usted esté pero que no se deje llevar por esa corriente” (r.4, p. 112).

“Pero ese cuestionamiento uno solo lo logra con la universidad porque uno termina cayendo por ejemplo yo decía: ‘¿Pa’ [sic] qué me mato tanto?’” (r.2, pp. 73-74).

“Yo critico mucho los maestros porque no leemos y no escribimos, y me estoy convirtiendo en... No me voy a convertir en una maestra que no escribe y que no lee, porque intento hacerlo, pero ahorita le tengo mucho miedo a eso, tengo miedo a convertirme en una maestra rutinaria, que me rutinicen, yo eso lo intento a diario, cada día intento hacer algo distinto por mí, porque yo nunca quiero dejar de amar lo que hago, no me quiero desencantar de eso, hasta el momento pues solo tres añitos bien vividos” (r.4, p. 140).

Algunas piensan que de pronto una formación investigativa más profunda podría ayudar a prevenir el trabajo rutinario.

“De pronto un acercamiento hacia la investigación desde la carrera, como cuando elaboramos la tesis, cuando se hace todo un proceso hacia la investigación y la idea es permitirle que al maestro en formación le quede como esa semillita de la investigación en el aula, no sé si sería posible como profundizar un poco más, el acercamiento

que se da es bueno para que le surja la idea de la investigación en el aula, y que las rutinas en el aula no se conviertan en el día a día de la profesión, ese sería como el aporte” (r.6, p. 180).

Ahora bien, en cuanto a los pedidos a la formación se refuerza el del trabajo con los niños que tienen problemas de aprendizaje.

“Pues tal vez fue falta de interés mío, pero por ejemplo el año pasado yo tenía un niño que nació con toxoplasmosis, y él estaba perdiendo la visión día a día, entonces también como enfatizar un poco en la parte de dificultades de aprendizaje, pues sería muy importante ver que estuviera en la carrera” (r.6, p. 89).

Pero tal vez el pedido que más se hace es una formación más cercana a la realidad, es decir, que se analice lo que pasa en la realidad con la que ellas se pueden encontrar en cuanto a *los mismos niños*:

“Con los niños también ha sido... al salir uno de la universidad uno se imagina muchas cosas, pero empezar a trabajar es empezar ya a enfrentarse día a día con los niños, es otra cosa, uno se va dando cuenta de que el niño que tienen los libros muchas veces no es el niño que está en la realidad, empezando por los contextos, esos libros son escritos en otros países, la cultura es diferente y se enfrenta uno con unos niños que vienen con situaciones familiares que uno a veces ni siquiera entiende o que no conoce” (r.1, p. 47).

“[...] porque si en la universidad hay un idealismo muy fuerte y utopías muy grandes entonces lo que uno hace es estrellarse y decir: ‘Mire, los niños no son como los pintaban’, sino ‘Mire cómo verdaderamente son’” (r.3, p. 365).

Cómo funcionan las instituciones y los procesos que allí se piden.

“[...] cuando uno está en la universidad uno ve todo color rosa, te dan unos superseminarios, que hay que innovar y uno: ‘Sí, claro’. Uno sale con una idea y llega y el sistema lo absorbe, termina adhiriéndose, si no encuentra otra profesora que piense diferente, pues uno puede proponer cosas y hacer que las cosas cambien. Hacer

entender a la coordinadora que esto es por este lado que miremos... uno termina en la dinámica” (r.9, p. 150).

Igualmente se reitera, y ahora con más ahínco, la situación laboral.

“[...] yo estoy muy desilusionada es por las condiciones laborales que tienen los docentes. Mi hermana es Contadora y también estudió cinco años, y también se quemó las pestañas, digámoslo así, y gana muchísimo más que yo, entonces a mí me da mal genio como de ese desequilibrio que hay, igual el trabajo es el mismo, y recuerdo tanto, no sé el autor pero sí leímos alguna vez un libro que decía: ‘Un médico opera un cerebro, en una cirugía pero un cerebro, un docente tiene muchos cerebros al mismo tiempo’, entonces por qué desmeritar como esa labor del docente y no darle ese valor que se tiene, entonces a mí eso como que me desmotiva. Pero sí estudiaría algo así como Psicología, porque a mí sí me gusta mucho esa parte psicológica podría ser, no sé” (r. 6, p. 200).

Se evidencia esta situación de cierto desprestigio de la profesión docente, incluso alguna afirma que se vive en la misma universidad.

“Pero el darse cuenta de pronto que los mismos maestros de la universidad como que le hacen esa propaganda o esa mala fama al ser docente como tal, eso duele” (r.5, p. 123).

Pero a pesar de los problemas, las maestras se sienten orgullosas de haber estudiado en la Universidad Pedagógica, incluso la mayoría afirma que lo volvería a hacer.

“[...] de pronto no hubiera aprendido a valorar tanto como valoro la educación que me dio la Universidad Pedagógica y yo amo la Universidad y yo le agradezco a la Universidad todo lo que hizo por nosotras” (r.12, p. 147).

“[...] ese tipo de cosas como que a veces uno dice: ‘¡Ay, qué difícil es!’, pero si me dicen volvería a estudiar, totalmente convencida de estudiar educación infantil en la Universidad Pedagógica” (r.18, p. 12).

“[...] con la Universidad Pedagógica está en la vanguardia, entonces, ingresé a estudiar, fue un gran logro, en la carrera me fue muy bien, muy contenta, muy convencida de lo que allí se trabajaba” (r.18, p. 20).

“[...] me ha ido bien, no me cambiaría por nada, entonces, en ese sentido volvería a tomar la decisión de estudiar en la Pedagógica” (r.16, p. 21).

Reflexiones finales

Como se ha dicho en otros escritos sobre el tema (Fandiño y Castañón, 2009; 2011), los problemas de los maestros principiantes son particulares ya que estos dependen en gran medida de las condiciones de las instituciones en las que inician su trabajo las maestras, sin desconocer que existen algunos que son compartidos.

Por otra parte, como se observó en algunos de los testimonios, existe una actitud de desinterés de las estudiantes frente a ciertas temáticas cuando están en el proceso de formación que, posteriormente, ellas mismas reflexionan y plantean que hubiesen podido aprovechar aún más.

Pero aun haciendo las anteriores consideraciones, y relevando la satisfacción que sienten las principiantes sobre la formación que reciben en la universidad, se hace necesario que la universidad reflexione sobre aspectos como:

Una formación más descriptiva, en términos de Esteve (1994), es decir, que contemple el análisis de la realidad y que les permita a las futuras maestras tener elementos para plantear reflexiones más realistas sobre las situaciones con las que se van a encontrar, como por ejemplo el caso de los padres de familia, que si bien es general de la profesión docente, es particular para la educación inicial, pues allí la situación es mucho más sensible.

Igualmente, es importante que las universidades piensen de una manera más fundamentada en el *saber práctico*, entendido como uno de los componentes del saber pedagógico. Es también ya

tiempo de entender que el saber didáctico no es espontáneo; por el contrario, es reflexionado y contextualizado, ya que responde al carácter imprevisible de aquello que sucede en el acto educativo y allí quizá se encuentra su mayor valor.

De ahí que sea tan importante pensar en acompañamiento a las maestras principiantes, pues lo que demuestra la investigación es que estos primeros años son fundamentales en la constitución de *ser maestro*.

El acompañamiento a los maestros principiantes es algo que se generaliza cada vez más en muchos países, ya que se ha entendido que el desarrollo profesional de los maestros hoy requiere de una constante reflexión, la que se potencia y cualifica con un trabajo grupal que acompaña el enfrentamiento de las nuevas situaciones.

Bibliografía

- Aguilera, A. y González, M. I. (2009). *La didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- Arana, M., Rodríguez, Y., Patarroyo, L. y Sierra, L. M. (2006). *Imaginario sobre Ciencia y Tecnología en el programa de Educación Infantil*. Informe investigación.
- Argoz J. (1997). *El pensamiento del pensamiento de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Argoz, J. (1998). Escuela infantil y escuela primaria. Entre la continuidad y el desencuentro. En: M. Saínz y J. Argoz. *Educación infantil: contenidos, procesos y experiencias* (pp. 287-305). Narcea.
- Barcena, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, 300, 105-132.
- Boumard, P. (1996). *Celestin Freinet*. Presses Universitaires de France.

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas? Parte I. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 259-267.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas? Parte II. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 10-21.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Revista Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación UNED*, 2, 125-153.
- Calderhead, J. (1987). *Teachers' classroom decision-making*. Holt, Rinehart and Wintson.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. Villar (dir.). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Marfil.
- Calderhead, J. y Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Castaño, I.E. y Fandiño G. (2006). Haciéndose Maestro. *Rev. Educación y Pedagogía*, 8(46), 113-124
- Castaño, I. E. y Fandiño G. (2007). *Problemas de enseñanza de las maestras principiantes egresadas del programa de educación infantil*. Informe de investigación. CIUP.
- Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) (1981). *Evitando el fracaso escolar: Relación entre educación preescolar y primaria*. Informe del Seminario sobre Investigación Preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, mayo 26-29.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Clark, M. C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza III* (cap. 6). Paidós.

- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? *Revista de Educación*, 277. 5-28.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Akal.
- Contreras, J. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cortés, A. (2005). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica. Abril.
- Decroly, O. y Boon, G. (1950). *Iniciación del método Decroly*. Lozada.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Bogotá.
- Delgado, M. y Rojas, N. (1987). *Elaboración de juegos que integren el desarrollo de habilidades de pensamiento en el programa de primero de primaria*. Ministerio de Educación Nacional.
- De Negro, B. (1995). *La educación estética del niño pequeño*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). (2003). *Desarrollo infantil y educación Inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Durán, S. (2012). *Los rostros y las huellas del juego*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Durán, S. y Martín, C. (2010). *Creencias sobre el juego y el movimiento en las estudiantes de II semestre del programa de Educación Infantil de la UPN*. Informe de Investigación. CIUP.
- Durán, S., Martín, C. y Pulido, J. (2011). *Creencias respecto al juego y a la acción misma de jugar, en maestros que trabajan con niños sordos y desplazados, en jardines infantiles del Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)*. Informe de Investigación. Bogotá. CIUP.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Educador.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Fandiño, G. (1993). La obra de los pedagogos como punto de referencia para la formación de maestros. *Revista Planteamientos*, 2(1), 67-71.

- Fandiño, G. (1997). El trabajo por proyectos y escuela nueva". En: *El proyecto pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo*. Ministerio de Educación Nacional.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectiva del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Rev. Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46.
- Fandiño G. (2000). *El currículo de artes plásticas en la educación preescolar*. Informe de investigación. Centro de investigaciones CIUP.
- Fandiño, G. (2001). El uso del juguete en los jardines infantiles. *Rev. Pedagogía y Saberes*, 16, 71-79. UPN, Facultad de Educación.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Colección tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 117-128.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E. (2010). *Los problemas de enseñanza de las maestras principiantes en su tercer año*. Informe de investigación. CIUP.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E (2011). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Informe de investigación, 2006-2010. Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E. (2012). Variaciones entre los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo*

- de las maestras de educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP), Editorial Magisterio.
- Fandiño, G., Pardo, A. y Castro, Y. (2002). Las concepciones de los profesores sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición. En: *El oficio de investigar* (pp. 391-425). Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Feldman D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. C. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós.
- Flores, M. V. (2006). *Las prácticas de formación en lectura y escritura en la Facultad de Educación*. Informe de investigación. CIUP.
- Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de cero a 6 años*. Cincel-Kapelusz.
- Gaitán, A. (coord.) (2006). *Estado de arte de investigaciones y trabajos en familia, de 1994 a 2004*.
- Gaitán, A. (coord.) (2010). *Estudio comparativo en Colombia, Argentina, Chile y México sobre las formas de participación de la familia en el sistema educativo*. Informe de Investigación. CIUP.
- Galvis, C. et al. (1992). *Propuesta curricular piloto para el grado cero: marcos, político, conceptual y pedagógico*. MEN.
- García, E y García, F. (1993). *Aprender Investigando*. Diada.
- García, N. y Rojas, S. (2012). *Los textos y manuales escolares empleados en Colombia para la enseñanza inicial de la lectura en el periodo comprendido entre 1970 y 2000*. Informe de Investigación. CIUP.
- García-Sípido, A. (s.f.). *Análisis del currículum en la educación artístico – plástica*. Programa de formación del profesorado: investigación e innovación en la teoría y la práctica de las áreas del currículum. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Departamento de Didáctica, Tercer Ciclo.
- García-Sípido, A. (1997). *Didáctica de la expresión plástica*. Especialización del profesorado de Educación Infantil, Modulo

- 3-2. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. (2002). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giordan, A. (1987). *Orígenes del saber*. Diada.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata.
- González, M. T. (comp.) (1995). *Articulación entre el jardín y la EGB*. Aique.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1996). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. ICE, Graó.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir, el papel del asesor/asesora colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1989). *El Proyecto Pedagógico Comunitario del ICBF*. Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (1996). *Políticas Institucionales*. Bogotá.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar en pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños productores de texto*. Dolmen.
- Kane, R. (2002). Cómo enseñamos a los docentes. *Perspectivas*, xxxii (3), 111-132.
- Kandinsky, V. (1993). *Punto y línea sobre el plano*. Editorial Labor.

- Lerner, D. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lowenfeld, V. (1958): *El niño y su arte*. Kapelusz.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Marcelo C. (1997). La naturaleza del proceso de cambio. En: C. Marcelo y J. López (comp.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 9-33). Ariel Educación.
- Marcelo, C. (2002). *La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar*. En: A. Perafán, y A. Aduriz-Bravo (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 45-60). Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias.
- Martín, R. (1988). Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación artística como disciplina. *Revista ICONICA*, 12, 65-63.
- Martín, C., Carrizosa, J., Durán, S. y Reyes, R. (2008). *Los ambientes enriquecidos en el programa de educación Infantil*. Informe de investigación. CIUP.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica*. Texto.
- Martínez, A., Vega, Y. y Marroquín, D. (2009). *Caracterización de la práctica educativa en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UPN*. Informe de Investigación.
- Martínez, A., Vega, Y. y Marroquín, D. (2010). *Caracterización de la práctica educativa en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. Segunda fase*. Informe de Investigación. CIUP.
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Octaedro.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). *Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1987). *Currículo de Preescolar. Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar*. Documento 2. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1988). *Las disciplinas y la formación integral*. Serie publicaciones para maestros.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1992). *Propuesta curricular para el grado cero: marcos político, conceptual y pedagógico*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996a). *La comprensión del nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996b). *Resolución Número 2343 de junio de 1996*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Preescolar. Lineamientos pedagógicos*. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá.
- Moore, T. M. (1984). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Editorial.
- Morales, R. y Bojacá, B (2002) *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital-Colciencias.
- Moreira, M. (2005). Una visión toulminiana respecto a la disciplina investigación básica en educación en ciencias: el rol del foro institucional. *Ciência & Educação*, 11(2), 181-190. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/02.pdf>
- Moreno, M. (2002). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En: A. Perafán, A. Aduriz-Bravo. *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 61-78). Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias.
- Murillo, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. En: C. Marcelo y J. López (comp.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 40-58). Ariel Educación.

- Nossa, L., Duarte, L., García, N., Godoy, R., Gutiérrez, A. y Torres, P. (2008). *Influencia de las creencias, prácticas y pautas de crianza de los estudiantes de la Licenciatura de Educación infantil de la UPN. Proyectos Curriculares de Soacha y Bogotá, y la relación de estas con su quehacer educativo*. Informe de investigación. CIUP.
- Nossa, L., Godoy, Torres, P., Gutiérrez, A. y Duarte, L. (2006). *Estado del arte de los proyectos del programa de Licenciatura en Educación preescolar, de 1984 al 2002*. Informe de Investigación.
- Nossa, L. Godoy, Torres, P. Gutiérrez A. y Duarte, L. (2010). *Estado del arte de los proyectos del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, de 2005 al 2008*. Informe de Investigación. CIUP.
- Ospina, D. y Agudelo, R. (2008). *Salud escolar en el Distrito Capital*. Informe de investigación. CIUP.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educacional Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez G., A. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Rev. Infancia y Aprendizaje*, 1(42). 37-63.
- Porlain, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: TEORIA, Métodos e instrumentos. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Porlain, R., Rivero, A. y Martin del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Estudios empíricos y conclusiones. *Rev. Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 281-288.
- Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de la Primera Infancia. (2006). *Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá. <http://www.cinde.org.co/PDF/Mapeo%20de%20investigaciones%20primera%20infancia.pdf>

- Restrepo, C. (coord.) (2010). *Observatorio de Educación Rural*. Informe de investigación. CIUP.
- Rincón, M. et al. (2001). *La enseñanza por proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias*. Informe presentado al IDEP. Bogotá.
- Rincón, C., Lozano, I., Sierra, M. y Zuluaga, Z. (2009). *Apoyo pedagógico para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños de 3 meses a 5 años*. Informe de investigación. CIUP.
- Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 159-182.
- Roskos, K. (1996). When two heads are better than one: beginning teachers! Planning processes in a integrated instruction planning task. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 120-128.
- Sainz, F. (1958). *El método de proyectos*. Losada.
- Sanchidrián, C. (2010). La educación maternal francesa. La construcción de un modelo propio. En: C. Sanchidrián y J. Ruiz. *Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil* (pp. 69-88). Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schwab, J. (1989). Un lenguaje práctico para la planificación del currículo. En: J. Gimeno y G. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 190-196). El Ateneo.
- Scribner, S. (1985). Knowledge at work. *Antropology and Education Quarterly*, 16(3), 199-206.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (1998). *El grado cero en el Distrito Capital: evaluación de impacto*. Bogotá.
- Spodek, B. y Rucinski, E.A. (1985). *A study of early childhood teachers' beliefs: preschool teachers*. Paper presented at Annual Meeting of AERA.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stapich, E. (1995). *Articulación entre el jardín y la EGB: la alfabetización expandida*. Aique.

- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tonnuci, F. (1993). *Enseñar o aprender*. Cooperativa de Laboratorio Educativo.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. UNISUR.
- Torres, E. (2000). *Fantasmas y utopías*. VIII Foro Pedagógico. Bogotá: Compensar.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del Currículo*. Troquel.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1988). *Educación Preescolar: Un programa de formación de maestros para la infancia*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *Programa de Educación Infantil*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Programa de Educación Infantil. Informe de autoevaluación*. Bogotá.
- Van Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Ventura, M. (1996). ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyecto? *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 58-62.
- Ventura, M. y Hernández, F. (1995). ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 234, 62-68.
- Whitin, P. y Whitin, D. (2000). *Indagar junto a la ventana*. Gedisa.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación en la enseñanza III*. Paidós.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó.
- Zabalza, M. A. (1993). *Continuidad en la organización de la educación infantil*. Módulo 2.2. Especialización del profesorado en Educación Infantil. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zabalza, M. A. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En: C. Marcelo (ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-41). Serv. Public. Universidad de Sevilla.

Zabalza, A. M. (2004). *Diarios de clase*. Narcea.

Zabalza, A. M. (2006). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea.

Zabalza, A. M. (s. f.). *El currículo de la educación infantil*.

<http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>

Índice temático

A

Ambiental,	134, 185
Aprendizaje significativo,	149, 225, 245, 248
Autonomía,	24, 94, 149, 167, 170, 174, 239–241, 249, 259

C

Cognitivo,	28, 102, 105, 125–128, 249
Comunicación,	30, 52, 101, 104, 108, 151, 153, 163, 174, 175, 181, 188, 201, 202, 204, 221, 230, 241, 255, 257, 264, 265, 267
Constitución de 1991,	49, 188
Carta Constitucional,	147
Convivencia,	113, 158, 161, 170–171, 245
Creatividad,	46, 48, 52, 81, 83, 134, 151

D

- Decreto, 6, 47, 186, 263
Deserción, 125, 145–146

E

- Escritura, 20, 124, 126–127, 129, 132–134, 158–159, 161, 163, 166–169, 171–172, 177–180, 185, 200–201, 210, 220, 222, 230, 232, 235, 243–244, 255, 259, 270, 275
Estética, 48–49, 53, 70, 75, 87, 124–125, 128, 187, 201
Educación estética, 48

F

- Filosofía, 33, 50, 126, 134, 185, 313
Formación de maestros, 20, 46, 86, 118, 140, 185, 211, 213–214, 220, 261–263, 270

I

- Inclusión, 185, 197, 199, 207–208
Individualidad, 24, 65

J

- Juego, 47, 49, 51, 67, 98–99, 104, 124, 128, 132, 134–136, 138, 145, 147–149, 153, 160–161, 163, 171, 173, 179, 188, 197–198, 204–205, 254, 277

L

Lectura (área)

- Lectura, 96, 107–108, 124, 126–129, 132–134, 139, 158–159, 161, 163, 166–169, 171–173, 177–180, 184, 200–201, 220, 222–223, 225, 229, 235, 244, 247, 251, 255, 257, 270, 275
- Lenguaje, 31, 48, 68, 70, 72, 83, 101–104, 132, 137, 168–169, 171, 200, 234, 240, 243–244, 264–265, 267, 275
- Ley, 6, 49, 117–118, 185–186, 195, 210
- Literatura, 69, 82, 128, 178, 188, 200, 218, 257

M

- Matemáticas, 32–33, 68, 127, 129, 134, 136, 152, 161, 167–168, 172, 174, 178–179, 185, 199, 219–220, 240, 242, 253, 269
- Motricidad, 48, 59, 61, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 95, 127, 159

M

- Música, 50, 52, 82, 160, 171, 276

P

- Párvulos, 93, 99, 110, 112–113

- Pensamiento del profesor, 11, 17–18, 23, 26–30, 34, 36–37, 42, 45, 54, 87, 91, 132
- Personalidad, 26, 101, 162
- Práctica profesional, 38, 41, 46, 281–282
- Primarización, 129
- Producción textual, 169, 171, 178
- Proyecto Educativo Institucional, 150, 240
- PEI, 150–151, 240
- Proyecto(s) de aula, 20, 87, 112, 161, 179, 200, 204, 209
- Psicología, 11, 19, 30–31, 50, 66, 89, 117, 130, 142, 147, 220, 262, 285
- R**
- Racionalidad, 23–24, 27, 127, 215–216
- Realidad(es), 27, 37, 184
- Repitencia, 125, 145–146
- S**
- Socialización, 18, 72, 125, 132, 134, 138, 158, 169–172, 174, 177, 233, 243, 249, 255–257, 264
- Socioafectivo, 48, 125–126, 249
- T**
- Teatro, 50, 52, 204

Índice Onomástico

A

Agudelo, R.,	139
Aguilera, A.,	138
Arana, M.,	133
Argoz, J.,	28, 34–35, 149–150, 152

B

Borzzone, A. M.,	149, 152–154
------------------	--------------

C

Calderhead, J.,	23, 35, 37, 216
Carr, W.,	130–131, 140, 142, 216
Carrizosa, J.,	134
Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica,	45, 132
Ciup,	6, 45, 132
Cerda, H.,	118
Colciencias,	118–119, 313
Comisión de Mapeo de Investigaciones en Primera Infancia,	119

Conpes	109, 119
Contreras, J.,	140

D

Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS),	128, 186, 188
Desarrollo infantil y educación inicial,	128
Dewey, J.,	34, 219, 224, 242
Duarte, L.,	134, 136
Duhalde, M. H.,	149, 152–154
Durán, S.,	134, 136, 138

E

Editorial Magisterio,	118
-----------------------	-----

F

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	
Fandiño, G.,	5–6, 17, 20, 24–25, 29–30, 34, 129, 137–138, 145, 218, 230, 262– 263, 265, 286, 313
Flores, M. V.,	134

G

Gaitán, A.,	139
García, N.,	136, 139
Godoy, R.,	134, 136
González, M. I.,	6, 30–31, 138, 149, 152–154, 183
González, M. T.,	6, 30–31, 138, 149, 152–154, 183
Gutiérrez, A.,	134, 136, 214

H

Hernández, F., 87, 225, 247

I

Institución(es) Educativa(s)

Distrital(es) IED, 157–158, 176–177, 180, 242

Instituto Colombiano de

Bienestar Familiar, 119, 186

ICBF, 186

Instituto de Investigación

Educativa y Desarrollo Pedagógico

de Bogotá, 237

IDEP, 237–239, 241, 243,

257, 259–260

J

Jackson, P., 23–24, 37, 90–91, 115, 216

K

Kemmis, S., 130, 140, 142, 216

L

Lozano, I., 137

M

Marcelo, C., 25–26, 36, 241

Marroquín, D., 135

Martín, C., 52, 134, 136, 138, 156

Martínez, A., 135, 156

Mercado, R., 36–40, 90, 92

Ministerio de Educación Nacional, 47, 119, 146, 148, 188, 263

MEN, 47–50, 126, 146–148, 176,

179, 181–182, 188, 222

N

Nossa, L., 134, 136

O

Ospina, D., 139

P

Patarroyo, L., 133

Programa de Apoyo a la
Formulación de la Política Pública
de Primer Infancia 2005-2015, 119

Pulido, J., 138

R

Restrepo, C., 137

Reyes, R., 134–135

Rincón, C., 61, 137, 238, 250, 253–254

Rodríguez, Y., 6, 133, 156, 214

Rojas, S., 139, 145, 147

S

Secretaría Distrital de Integración
Social, 18, 92, 128, 138, 186

SDIS, 18–20, 128, 186

Sierra, L. M., 133, 137

Sierra, M., 133, 137

Sociedad Colombiana de Pedagogía, 118

Socolpe, 119

Stapich, A., 149, 152–154

Stenhouse, L., 131, 140, 142

T

Tardif, M., 36–41, 90–92, 115

Torrado, M., 136

Torres, P., 29, 105, 134, 136, 155, 239

V

Vega, Y.,	135
Ventura, M.,	87, 225, 247
Vergara, L.,	136

Z

Zabalza, A. M.,	149–150, 152, 182, 218, 232
Zuluaga, Z.,	137

Autora

Graciela Fandiño Cubillos

Profesora emérita del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, en la Maestría de Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, dentro del programa de formación del profesorado en la didáctica y organización escolar de las áreas del currículo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Magíster en Investigación y Análisis Curricular Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación con Especialización en Educación Primaria, Universidad de San Buenaventura. Como profesora de la UPN fue asesora pedagógica de la Subdirección de Infancia de la Secretaría de Integración Social de Bogotá, 2008-2012. Actualmente, coordina la línea de investigación “Pensamiento y creencias de los/as profesores/as en educación Infantil” de Colciencias.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

Este libro incluye investigaciones, ponencias llevadas a congresos nacionales e internacionales y reflexiones decantadas sobre trabajos realizados. Todo ello en el campo de la educación infantil, que es en el que me desempeño desde hace 20 años, cuando ingresé como profesora de planta al entonces programa de Educación Preescolar y a partir del año 2000 de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional.

El documento que se presenta está organizado en tres partes que reflejan tanto mis producciones investigativas como mis intereses en educación infantil. En la primera parte se presentan tres trabajos realizados en la educación inicial, es decir, en el trabajo educativo con niños menores de seis años. La segunda parte está centrada en el grado de transición. En la última parte, la reflexión pasa a la formación de maestros.

Espero entonces que estos escritos contribuyan al debate y al mejoramiento de nuestra educación inicial, siempre en la perspectiva de aportar en la formación de mejores personas para que contribuyan a construir una sociedad mejor y más justa.

Rescatado de la Introducción de la primera edición

ISBN: 978-628-7651-81-4



9 786287 651814