

infancias

imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias imágenes

ISSN: 1657-9089

ISSN-e: 2665-511X

Vol. 20, no. 2, julio-diciembre 2021

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Público al que se dirige

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y demás organizaciones y personas interesadas en el campo de la infancia.

EDITORIA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa Díaz

Decana, facultad de documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte Andrade

Docente, Université de Genève, Suiza

Dr. Héctor Fabio Ospina

Profesor emérito, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Humberto Quiceno

Docente, Universidad del Valle, Colombia

Dr. Ilich Silva Peña

Investigador, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Julia Simarra Torres

Coordinadora del área de niñez, Fondo para la acción ambiental y la niñez, Colombia

Dra. Carola Vesely Avaria

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile

Mg. Nevis Balanta Castilla

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Karina Claudia Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Jhonn Edgar Castro

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Cecilia Rincón Verdugo

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. Albeiro Elías Callejas Callejas

Docente investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminto, Colombia

Mg. María Elisa Santillán

Docente investigadora, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Patricia Posso Restrepo

Docente investigadora, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Dr. Yesid Manuel Hernández Riaño

Director de programas de posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Dra. Francis Carolina González Pérez

Directora de Investigación, Universidad Yacambú, Venezuela

Mg. Astrid Bravo Soto

Docente, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Dra. Maribel Barreto Mesa

Docente, Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Directora de investigación, Universidad Autónoma de Querétaro, México

Dr. José Julián Ñañez Rodríguez

Docente, Universidad del Tolima, Colombia

Mg. Carolina Robledo Castro

Docente, Universidad del Tolima, Colombia

Dr. Bernardo Barragán Castrillón

Docente investigador, Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Claudia Salazar Amaya

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Nahina Dehesa De Gyves

Docente, Tecnológico Nacional de México Campus Instituto Tecnológico del Istmo, México

Dra. Elba Ávila

Coordinadora de programa de investigación e innovación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dra. Mara Ruiz León

Docente, Universidad Pedagógica Nacional de Estado de Chiguagua, México

Mg. Julián Gómez Reyes

Director, libretista y realizador de contenido audiovisual, Colombia

Mg. Nicolás Arias Velandia

Docente investigador, Universidad de la Sabana, Colombia

COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches Sierra

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO, GESTIÓN EDITORIAL Y DIAGRAMACIÓN

Ingri Gisela Camacho Triana

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/index>

Indexada: Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ

Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704

Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	159
Imágenes de Investigación	
La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras The Relationship between Attention Activities in Babies and Teachers' Educational Practices <i>Viana Riascos- Cataño, Lucas Gustavo Gago Galvagno, Vivian Lisseth Ospina Tascón</i>	160-173
La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar Playing: A Tool to Strengthen School Coexistence <i>Leisy Magdali Arroyave Tabora, Yusty Carolina Restrepo Segura, José Wilmar Pino Montoya, Laura Andrea Valencia Ospina</i>	174-183
Reflexión sobre los contextos de participación en el municipio de Girardota: retos para la educación inicial Reflection on Participation Contexts in the Municipality of Girardota: Challenges in Early Childhood Education <i>Andri Yulieth Serna Córdoba, Natalia Andrea Alzate Alzate, Carmen Ysabel Martínez</i>	184-193
“Es que cada niño es diferente”: el saber de las maestras sobre los niños “Each Child Is Different”: Women Teachers' Knowledge about Children <i>Graciela Fandiño, Kathy González L., José I. Galeano, Alberto Pardo</i>	194-205
Materiales, recursos y juego: una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas Materials, Resources and Game: A Necessary Distinction and Relationship in the Math Classroom <i>Elizabeth Torres Puentes, Luz Angela Casallas Rodríguez</i>	206-215
Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica Application of the Early Childhood Public Policy in Pedagogical Practice <i>Martha Isabel Vahos Sarrias, Dora Nancy Gómez Clavijo</i>	216-229
Textos y contextos	
Educación, cine y telesecundaria Education, Film, and Tele-High School <i>Javier Tapia Sierra</i>	230-236
La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños The Importance of Family in Children's Learning <i>Esteban Jurado García, Liceth Camila Yarpaz Espinoza</i>	237-243



Los Manuales Escolares en el Preescolar 244-254
 School Manuals in Preschool
Oscar Leonardo Cárdenas Forero

Transformación de la enseñanza de la escritura a partir de una estrategia didáctica centrada 255-266
 en la literatura infantil
 Transformation of the Teaching of Writing from a Didactic Strategy Focused on Children's
 Literature
Adriana Simbaqueba Maldonado, Ana Lisbeth González Suarez

Separata especial

El comunimétodo: apuntes de Ingeniería en Comunicación Social e infancia. Construyendo 267-276
 la vida social
 The Communimethod: Notes on Social Communication Engineering and Childhood. Cons-
 tructing Social Life
Luis Jesús Galindo Cáceres

Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desa- 277-288
 rrollo de la infancia
 Teachers 3.0: An Approximation to Transmedia Narratives for Education and Child
 Development
Irene Sarmiento Valero

Guía para autores 289-291

Declaración de ética y buenas prácticas 292-293

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño 294-210



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution - Noncommercial - No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



La educación y las infancias: entre la práctica y la investigación

La educación es un proceso que involucra saberes, valores y prácticas que se reflejan en la intención de formar personas íntegras. También; se concibe como una dimensión transversal en la vida del hombre, pues todas las actividades de este tienen que ver con lo que ha aprendido en el transcurso de su historia como sujeto. Así, la cultura es una especie de malla educativa que se extiende en las diferentes esferas de la humanidad.

En ese orden de ideas, la educación de las infancias, se puede comprender también como un *campo relacional*, lo que implica entenderla como el espacio de las intersubjetividades desde Bourdieu (1989, p.70), para quien desde esta óptica la educación es la que permite los vínculos que luego son interiorizados por los sujetos en sus *habitus*; estrategias en torno a prácticas cognitivas y pedagógicas, que obliga a entender el conocimiento y los contextos de manera más compleja e integral.

La educación es también un *proceso social*, porque su gran objetivo es la interacción y desarrollo de los individuos; es un *proceso cognitivo* porque involucra las maneras, interrelaciones y percepciones de los sujetos respecto a cómo elaboran el conocimiento, cómo lo producen y cómo lo experimentan; y es un *proceso semiótico* porque allí toman especial relevancia los signos y los significados que se construyen, reconstruyen y reelaboran en el marco de la cultura.

159

Todo este universo las reflexiones sobre la educación de los niños han contribuido al surgimiento de investigaciones diversas en el campo.

En este número, se publican artículos de Argentina, Chile y Colombia, la mayoría producto de investigaciones cualitativas que abordan a través de diversos métodos como estudios de caso, hermenéutica, narrativa y etnografía diferentes problemas pedagógicos y didácticos.

Temas como: reconocimiento del cuerpo en varias generaciones, la educación ambiental, la atención visual para afrontar la oralidad, la relación entre juego y relato, la violencia y la reconciliación, representaciones sociales de maestros y los desafíos de la inclusión para los docentes, están presentes en este número.

Así las cosas, estos artículos representan procesos de construcción de conocimiento relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, con la experiencia en el aula y con el interés común de indagar sobre la relación educación e infancias.

NEVIS BALANTA CASTILLA¹

¹ Comunicadora, investigadora y conferencista. Licenciada en Lingüística y Literatura, con estudios de Periodismo Internacional de la Universidad Estatal de Vorónezh, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora del grupo de investigación Lenguaje y tecnología, Lente.



La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras*

The Relationship between Attention Activities in Babies and Teachers' Educational Practices

Viana Riascos- Cataño¹, Lucas Gustavo Gago Galvagno², Vivian Liseth Ospina Tascón³

Para citar este artículo: Riascos-Cataño, V., Gago, L.G., Ospina, V. (2021). La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras. *Infancias Imágenes*, 20(2), 160-173. <https://doi.org/10.14483/16579089.16297>

Recibido: 12 de mayo de 2020

Aceptado: 12 de noviembre 2021

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito reconocer y comprender, desde el paradigma cualitativo, la manera en que dos bebés (de 9 y 10 meses) despliegan la actividad atencional en dos instituciones de cuidado para la primera infancia en Cali, Colombia, así como la manera en que las maestras favorecen o no sus secuencias atencionales. Para cumplir con este objetivo, se escogió una orientación analítica vinculada a la estesis, como posibilidad de apertura al mundo, y la atencionalidad concebida como una actividad. Se realizó un microanálisis del registro fílmico de una escena en cada institución relacionado con situaciones espontáneas. Los resultados mostraron que los bebés logran agenciar la búsqueda de objetos de interés, pero las intervenciones hechas por las maestras no siempre favorecen que se complete la secuencia atencional para llegar a la exploración. Por ello, para favorecer el enriquecimiento de sus

procesos atencionales, el adulto que acompaña ha de ser sensible y responsivo a las necesidades del bebé. **Palabras clave:** atención, desarrollo, educación inicial, infancia, psicología

Abstract

The purpose of this work was to recognize and understand, from the qualitative paradigm, the way in which two babies (9 and 10 months old) engage in attention-related activities in two early childhood care institutions in Cali, Colombia, as well as the way in which teachers favor or not their attentional sequences. To this effect, an analytical orientation linked to esthesis was selected as an opportunity to open up to the world, as well as attentionality conceived as an activity. A microanalysis was performed on the filmic records of a scene at each institution, which was related to spontaneous situations. The results showed that babies can achieve agency in the search for objects of

* Esta investigación está vinculada al trabajo *Trayectorias del agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos institucionales*, realizado entre 2012 y 2014.

1 Psicóloga. Universidad Icesi. Mestranda en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (FLACSO). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Correo electrónico: viviana.riascos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0779-5822>

2 Licenciado y Profesor en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Doctor en Psicología. Universidad Católica Argentina. Filiación Institucional: Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana (UAI). Instituto de Investigaciones en Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correo electrónico: lucas.gagagalvagno@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5993-3866>

3 Magíster en psicología cognitiva y del aprendizaje Flaco- Argentina, estudiante de doctorado en Antropología -Universidad del Cauca. Filiación institucional: Universidad San Buenaventura Cali. Correo electrónico: vlospina@usbcali.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3757-1777>

interest, but the teachers' interventions do not always favor the completion of the attentional sequence to reach exploration. To favor the enrichment of their attentional processes, the accompanying adult must be sensitive and responsive to the baby's needs.

Keywords: attention, childhood, development, early childhood education, psychology

Introducción

Atencionalidad en el bebé

La atencionalidad puede entenderse como una construcción psicológica en la que la corporalidad juega un papel fundamental, y que además precisa de la relación con el otro, tanto en lo diádico como en lo triádico, es decir, es un proceso esencialmente relacional. Al involucrar el cuerpo, especialmente la condición sensible del bebé, se asume dar lugar a la reflexión sobre la estesis en la constitución de la atencionalidad de los bebés, pues no todo lo que está dispuesto en el mundo interesa de la misma manera. Así, en este trabajo se asume la posición teórica de Reddy (2005), quien siguiendo a Gibson y Rader (1979) y Adamson y Bakeman (1991), define la atención como una acción, como un proceso mediante el cual las personas ubican su foco atencional en el mundo, incluyendo sus cuerpos y están disponibles a la interacción, en lugar de considerarlo solo como un estado mental puro que es discreto y no disponible a la acción y a la interacción. Para esta autora, existe una génesis más temprana de la atencionalidad, incluso antes de que se dé la atención conjunta, ya que afirma que la primera experiencia de atencionalidad se vive al ser atendido.

Así pues, el bebé experimenta la atencionalidad que le brinda el adulto, la vive con sus sentidos, con sus emociones, con su sensibilidad y con su cuerpo. La evidencia empírica actual ha demostrado que el bebé cuenta con diversas capacidades tempranas, como la propiocepción (Rochat, 2004), es decir que tiene la capacidad de percibir su propio cuerpo y por lo tanto de diferenciarlo del cuerpo del otro, así como también la capacidad de percibir información simultánea de manera unificada (Lewkowicz y Kraebel, 2004; Martínez, *et al.*, 2021), aspecto que favorece la interacción dado que el repertorio adulto al relacionarse con

los bebés posee estas características. Podría decirse entonces que, en este momento de la vida, la atención no implica solamente las capacidades representacionales, sino una experiencia propioceptiva y cenestésica, sino la experiencia del bebé de ser objeto de atención de otros. Hobson (1995), en una crítica a la escisión radical entre 'percepción del cuerpo' y la 'comprensión de la mente', afirma que, si se parte de dicha dualidad, nunca se podrán juntar nuevamente las piezas del rompecabezas; así, Di Paolo, *et al.* (2008), hablan del papel fundamental que cumplen los bucles de percepción-acción en la interacción.

Para Gibson y Rader (1979), la percepción es inseparable del movimiento, de la acción, esta es entendida como conocimiento, por lo que percibirse atendido sería entenderse atendido. A partir de estas premisas, y siguiendo el planteo de Reddy (2005) se podría decir pues que la atención no es una adquisición conceptual tardía, se percibe y se comprende tempranamente; primero los bebés se percatan de que son objeto de atención del adulto (conciencia atencional), a los cuatro meses de edad aproximadamente y posteriormente estarán en capacidad de realizar acciones para obtenerla, cada vez sofisticando más la manera de llamar la atención, empiezan a utilizarla en repetidas ocasiones para iniciar una interacción o simplemente por el placer de ser atendido. Cuando el bebé devuelve la atención prestada por el adulto, hay un fuerte vínculo entre ambos y uno se convierte en el objeto de atención del otro, se puede dar cuenta del establecimiento de procesos de atención mutua (Pérez-Jiménez y Suárez-Acevedo, 2018; Reddy, 2005).

El bebé empieza a interesarse por el mundo a través de lo que le interesa a esa persona que es su referente, el interés por el mundo está en juego en estos primeros meses de vida. Alrededor de los 9 meses, emerge la conciencia de la dirección de la mirada (Bruner, 1975; Tomasello, 1999), es decir que el bebé puede interesarse por lo que el adulto está mirando, los objetos toman un papel más relevante dentro de la interacción y emerge la atención conjunta (Mundy, 2018), posteriormente podrá hacer esfuerzos por orientar la atención del adulto hacia objetos de interés externos.

Escenarios institucionales en la primera infancia

Desde el ámbito educativo, Fernández (2011), menciona que “la tensión constante, continua y persistente entre distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje”. En este sentido, sería interesante observar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en un espacio institucional enmarcado pedagógicamente, como lo es un jardín de infantes o un hogar infantil. También cabría la pregunta por la manera en la que se está configurando el desarrollo de la atencionalidad en los escenarios institucionales a los que los bebés asisten de manera cada vez más temprana.

Si bien el bebé que está desde corta edad en un ámbito institucional tiene la posibilidad de agenciar su actividad atencional, necesita también de la sensibilidad de un adulto que la favorezca. Un adulto capaz de brindar interacciones afectivas significativas, un adulto que preste su propia atención para que posteriormente los bebés sean capaces de agenciarla por ellos mismos. Así, los adultos tienen un lugar importante en la constitución de la actividad atencional del bebé y son esenciales para que este expanda la conciencia de sus objetos de atención, ya que, si el bebé no puede sentir la atención del otro hacia sí, tendrá poca curiosidad para explorar la atención del otro hacia el mundo. Para Guerrero (2014), es la conciencia afectiva del atender del otro hacia sí lo que permite que el bebé desarrolle, eventualmente, una conciencia más amplia y conceptual de la atención del otro.

Zabala (2013), trabajó con las interacciones de una maestra hacia dos de los bebés que tenía a su cargo en un hogar infantil, haciendo visible, primero la insuficiencia de ofrecimientos por parte de la maestra hacia los bebés, debido a la posición principalmente receptiva que toma, lo que no le permite proponer y enriquecer las búsquedas y el agenciamiento de los bebés. Según Zabala (2013) esto puede ser consecuencia del lugar que debe asumir la maestra en una institución, donde rigen normas estrictas acerca de los cuidados hacia los bebés, dirigidos principalmente a la satisfacción de necesidades básicas como dar el alimento. Por su parte, Munévar (2013), quien se centró en la concepción de desarrollo de una maestra de un hogar infantil, encontró que las maestras están

permeadas no solo por sus creencias y experiencias, sino que también lo están por su educación formal, que muchas veces incide racionalizándolas y no les permite ser espontáneas, ni hacer los ofrecimientos adecuados a los bebés que tienen a su cargo.

En esta línea, Castle, *et al.* (2016) encontraron que el tipo de formación que recibieron las maestras, sus creencias sobre el cuidado infantil y los años de experiencia influyen en las formas de interactuar con los bebés, similar a lo encontrado por Markowitz, *et al.* (2021) en el contexto estadounidense. Cassidy, *et al.* (2017) hallaron que, en los entornos laborales, el bienestar psicológico y el apoyo emocional por parte de las maestras se relacionan con las expresiones emocionales y comportamientos comunicativos de los infantes en sus primeros años. Ibañez, *et al.* (2021) mediante una estrategia de análisis mixta, observaron que la contingencia en las emisiones de las docentes no se remite de modo fijo a interacciones uno a uno entre la maestra y un niño o niña individual, sino en función de las demandas de niños individuales y de los requerimientos que implica la consecución de las actividades.

Presente estudio

Debido a que las investigaciones sobre las interacciones entre los educadores e infantes durante el primer año de vida son escasas en el contexto latinoamericano, y que además poseen una relevancia de tipo social, ya que ha aumentado el número de infantes que asiste a espacios educativos antes de la sala preescolar (Narodowski y Snaider, 2017), se vuelve importante estudiar el tipo de interacción que existe entre las maestras y los infantes. De esta forma, se podrían generar aportes aplicados a promover y favorecer interacciones tempranas óptimas entre maestras e infantes. En esta línea, el objetivo del siguiente trabajo es analizar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en relación con las prácticas de las maestras en dos hogares de cuidado para la primera infancia.

Método

Diseño

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo no experimental, con alcance exploratorio y de tipo transversal.

Muestra

Se trabajó con dos bebés de 9 y 10 meses, con pseudónimo H y J respectivamente, y dos maestras provenientes de dos hogares de cuidado infantil de la ciudad de Cali, Colombia. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional; la muestra fue reclutada a través de un convenio de investigación que se logró hacer a través de la Universidad y la institucionalidad municipal; posteriormente, se seleccionaron dos hogares infantiles de la ciudad de Cali. Los criterios de inclusión de la muestra fueron que los bebés posean desarrollo típico, español como lengua materna, la visión y audición normales, sin constancia de enfermedades graves, sin antecedentes familiares de enfermedad psiquiátrica, sin antecedentes de lesiones significativas en la cabeza, convulsiones o enfermedad neurológica y debieron nacer a término y con peso y altura adecuada para la edad gestacional.

Instrumentos

Se utilizaron videograbadoras Sony HandyCam HDR-CX240E. Para el microanálisis, se utilizó el software de video- anotación ANVIL, desarrollado por Michael Kipp (2008).

Procedimiento

Se realizaron dos visitas preliminares en cada institución, la primera para explicar en qué consistía el proyecto y la segunda para realizar una filmación piloto con el fin de que las maestras y los bebés se

habituaran a la presencia de la investigadora y de la cámara; posteriormente, se hicieron filmaciones durante dos meses, una vez por semana de la jornada completa de las instituciones. Para la selección del material se realizó una revisión completa del registro fílmico y se clasificó por momentos, de la siguiente manera: a) alimentación; b) baño; c) actividades pedagógicas; y d) situaciones espontáneas. De todo el material recolectado, para la presente investigación se eligió una escena representativa de cada institución, ambas clasificadas en la categoría de “situaciones espontáneas”, la cual hace referencia a momentos que son poco directivos, en los que los niños interactúan con los objetos. También se caracterizan por ser momentos que no están dentro de la planeación del día, es decir que son los que surgen entre actividad y actividad, en espacios de tiempo “vacíos”. Las escenas tienen una duración de alrededor de tres minutos cada una.

Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías para el microanálisis: a) para las maestras: captar la atención, mantener la atención y finalizar; b) para el bebé: interés, encuentro, exploración y cierre; esta última surgió de un proceso de construcción de secuencias que se realizó en la investigación en la que está inscrita este trabajo (Cantor, *et al.*, 2017). Además, se hizo una caracterización de las intervenciones de las maestras teniendo en cuenta: a) vocalizaciones y; b) Acciones corporales. Los indicadores y las definiciones para cada una de las categorías mencionadas anteriormente se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Definición de categorías e indicadores correspondientes a las maestras.

Sujeto		Maestra							
Categoría	Captar la atención		Mantener la atención		Finaliza				
Definición	Cautiva al bebé o al grupo de bebés sobre un objeto		Sostiene la atención del bebé o grupo de bebés en el objeto sobre el que ya había llamado la atención antes		Finaliza la atención sobre el objeto				
Recurso	Cuerpo	Voz	Cuerpo	Voz	Cuerpo				
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica el objeto en la mano del bebé - Sostiene la mano del niño y hace la acción con esta - Le pasa el objeto al bebé - Estira las manos hacia el bebé - Señala el objeto - Aplauda y levanta el tono de la voz - Aplauda - Esconde el objeto - Mira el objeto - Mira a los bebés grupalmente - Mira al bebé - Abre mucho los ojos y se lleva las manos a la boca - Mira al bebé y luego al objeto - Agita las manos, alza las cejas, abre los ojos y la boca - Muestra el objeto a los bebés de manera grupal - Alza al bebé - Muestra el objeto al bebé - Golpea el objeto - Sienta al bebé - Sacude el objeto - Acomoda el cuerpo del niño en dirección al objeto 		<ul style="list-style-type: none"> - Nombra el objeto subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) contorno melódico ascendente - Llama al bebé por su nombre - Canta en voz baja haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés - Hace preguntas sobre el objeto variando el contorno melódico - Da indicaciones en voz alta - Canta haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés 		<ul style="list-style-type: none"> - Se acerca al bebé - Mira a los bebés grupalmente - Sostiene la mano del niño y hace la acción con esta - Mira al bebé - Muestra el objeto a los bebés de manera grupal - Mira al bebé y luego al objeto - Muestra el objeto al bebé - Alza al bebé - Acerca el objeto al bebé - Estira la mano hacia el bebé para que se quede en un sitio - Sienta al bebé - Retira el objeto - Sostiene al bebé 		<ul style="list-style-type: none"> - Nombra el objeto subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) contorno melódico ascendente - Hace preguntas, dirigiéndose a otra maestra, sobre el objeto variando el contorno melódico - Dice el nombre del bebé en tono fuerte - Canta haciendo referencia a las características del objeto - Hace preguntas, dirigiéndose al bebé, sobre el objeto variando el contorno melódico - Hace preguntas, dirigiéndose al grupo, sobre el objeto variando el contorno melódico - Da indicaciones subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) Contorno melódico ascendente - Canta haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés - Da indicaciones en voz alta 		<ul style="list-style-type: none"> - Retira el objeto - Retirar el niño del objeto - Aleja el objeto - Esconde el objeto detrás de su cuerpo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Definición de categorías e indicadores correspondientes a los bebés.

Sujeto		Bebé		
Categoría	Interés	Encuentra	Explora	Cierre
Definición	Disposición atencional hacia el objeto	Realiza contacto con el objeto	Interactúa con el objeto	Cesa la interacción con el objeto
Recurso	Cuerpo			
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Mira el objeto - Mira a la maestra mientras hace cambios posturales - Dirige la mirada a la maestra - Mira a la maestra y permanece quieto - Organiza su cuerpo en dirección al objeto - Mira el objeto y mueve sus manos de arriba hacia abajo - Sostiene la mirada al objeto - Se dirige hacia el objeto - Intenta alcanzar el objeto, acomodándose sobre el cuerpo de la maestra - Gatea hacia el objeto - Gatea hacia la maestra - Sostiene la mirada en el objeto - Estira una mano en dirección al objeto - Estira ambas manos en dirección al objeto - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y se lleva las manos a la boca - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y quieto - Organiza su cuerpo en dirección al objeto - Dirige la mirada al objeto mientras hace acomodados con su cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostiene el objeto - Llega hasta donde se encuentra la maestra - Toca el objeto - Lleva el objeto en dirección a su cuerpo - Agarra el objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostiene la mirada en el objeto - Dirige la mirada al objeto mientras hace acomodados con su cuerpo - Manipula el objeto desde sus posibilidades físicas - Sostiene el objeto mientras hace acomodados con su cuerpo - Dirige la mirada a otra dirección 	<ul style="list-style-type: none"> - Se aleja del objeto - Se aleja del objeto y lo sigue con la mirada - Mira su ropa - Mira a la maestra - Otro niño retira el objeto - Se retira del objeto gateando - Se retira del objeto y mira a la maestra - Permanece quieto mientras la maestra realiza la acción con una parte del cuerpo del bebé - Dispone su cuerpo hacia otra dirección - No se acomoda al cuerpo de la maestra - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y quieto - Se desacomoda del cuerpo de la maestra - Intenta alejarse de la maestra - Suelta el objeto

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se hará una descripción de cada escena y un resumen de lo encontrado en las categorías utilizadas para el microanálisis.

Institución 1

El bebé que se observa es H.

Escena 1: dibujos sorpresa

La maestra está sentada en el suelo rodeada de dieciséis niños (entre los 8 meses y los 2 años) y llama a la “sorpresa”, subiendo el tono de voz y

alargando la última parte de la palabra, para captar la atención de los niños hacia un objeto cubierto por una manta que ha sido dispuesto previamente en el centro de un círculo que está pintado en una esquina del salón en el que se encuentran. Alrededor de esta escena se encuentran tres maestras más. La maestra que está más cerca al objeto sacude sus manos y luego, junto con la otra maestra que se encuentra dentro del círculo, empiezan a aplaudir y a decir al ritmo de los aplausos preguntas acerca del objeto. H gatea en dirección al objeto y dirige su mano derecha hacia este, pero la maestra le toca

la mano y el bebé retira su cuerpo un poco hacia atrás. Las maestras aplauden al descubrir lo que cubre la manta y H emprende de nuevo su camino hacia el objeto que queda descubierto (unos dibujos pintados por los niños sobre cartón envueltos en una bolsa de plástico y cada uno tiene la foto del niño que lo realizó), antes de que pueda tocar el objeto, la maestra toma los dibujos y los alza, el bebé acomoda su cuerpo de tal manera que queda sentado mirando hacia los dibujos. H hace varios intentos para alcanzar el objeto, pero la maestra lo sigue alejando de él, por lo que después de un momento, el bebé se voltea y se va gateando hacia el fondo de la sala, en el que se alcanzan a ver unas cajas llenas de juguetes.

Institución 2

El bebé que se observa es J.

Escena 2: globos con aire y agua

166

Están en el primer momento de la mañana, esperando a que lleguen todos, hay cuatro bebés y una maestra. La maestra dispone globos en el espacio: tres globos con aire y uno con agua. J va gateando detrás de un globo con aire, una vez lo alcanza se para sobre las rodillas y abre ambos brazos para agarrar el globo, lo sostiene un momento y después lo avienta contra el suelo, va hasta donde quedó el globo, lo toma con ambas manos y lo lanza de nuevo. Posteriormente lo lleva hacia la pared con una mano, una vez cerca de la pared, lo agarra con ambas manos y lo tira de nuevo; esto lo hace seis veces sin trasladarse del lugar en el que se encuentra, que es una de las esquinas del espacio. Luego, lanza el globo muy fuerte y este sale volando muy lejos, J lo mira y se va gateando hasta él, pero en el camino se encuentra con el globo que tiene agua, se detiene, lo mira y ubica su cuerpo en dirección a este nuevo globo, se sienta abre las piernas y lo toma con ambas manos, luego lo tira hacia el suelo y se va gateando detrás. En ese momento S, otro de los bebés que se encuentra en la sala, pero que ya se moviliza caminando, intenta llevarse el globo y la maestra interviene diciendo “Cuidado S” y alza a J por las axilas y lo sienta en otra parte de la sala, le quita el globo con agua y le dice “así, así, tírelo

así” y lo tira lejos, pero esta vez J no va detrás del globo, sino que se queda sentado donde lo dejó la maestra hasta que otro objeto de la habitación capta su atención.

Prácticas de las maestras y secuencias atencionales de los bebés

A continuación, se presenta la caracterización de las prácticas de las maestras, lo que dicen y lo que hacen para captar, mantener y finalizar la atención de los bebés y posteriormente se hará el contraste con la secuencia atencional de los bebés.

Prácticas de las maestras

Vocalizaciones

En la escena 1 la maestra: nombra el objeto subiendo el tono de su voz y alargando la última sílaba de la palabra en contorno melódico ascendente, hace preguntas a otra maestra y al grupo de bebés sobre el objeto variando el contorno melódico. Mientras que en la escena 2 la maestra hace una intervención para dar indicaciones en voz alta. Se puede observar en esta escena que cada bebé tiene la posibilidad de interactuar con un objeto, que, en el caso de J, es primero un globo lleno de aire y después uno lleno de agua. Si bien en esta escena la maestra se encuentra siempre presente, no interviene en ningún momento en la actividad atencional que está llevando a cabo J. Solo lo hace hasta el final con la intención de continuar con lo que estaba haciendo el bebé en ese momento, interviniendo su cuerpo, lo alza, lo traslada de lugar y le retira el globo para lanzarlo ella, al tiempo que le dice “hágalo así, mire”, pero lo que ocurre es que J no sigue la propuesta de la maestra y busca un nuevo objeto de interés, aquí llega el cierre de la exploración de J. En cuanto al contraste entre ambas instituciones, en la primera institución la maestra utiliza más estrategias musicales (varía el contorno melódico en las preguntas sobre el objeto que dirige a los bebés y a las otras maestras, usa contornos melódicos ascendentes) para atraer la atención de los bebés que la maestra de la segunda institución. En ambas predominan las indicaciones en voz alta para captar la atención de los bebés y se nota un mayor privilegio por dirigirse al grupo y no al bebé directamente.

Acciones corporales

A continuación, se enumeran las acciones corporales que usaron las maestras a lo largo de las escenas. En la primera escena, la maestra realiza las siguientes acciones: aplaude, agita las manos, alza las cejas, abre los ojos y la boca como indicando sorpresa, muestra el objeto a los bebés de manera grupal, golpea el objeto, estira la mano hacia el bebé para que se quede en un sitio, se acerca al bebé y esconde el objeto detrás de su cuerpo para evitar que el bebé lo pueda alcanzar. Por su parte, en la escena 2, la maestra alza al bebé, lo sienta en otro lugar de la sala y le retira el objeto, aunque esto último lo hace con intención de mantener la atención del bebé sobre el globo, pasa lo contrario y el bebé pierde el interés y se dirige hacia otro objeto. En la escena 1, la intervención sobre el cuerpo del bebé es casi imperceptible, ya que la maestra lo hace por un tiempo muy breve y es poner la mano sobre el brazo del bebé cuando había alcanzado el paquete de dibujos que aún se encontraban escondidos debajo de la manta. Esta acción, por pequeña y sutil que fuera, hizo que el bebé se alejara gateando del objeto. En la escena 2, realiza una intervención al final cuando lo alza para llevarlo hasta otro lugar del espacio, sin razón aparente y le quita el globo que el bebé sostenía con las manos para mostrarle cómo debía lanzarlo. En el contraste entre ambas instituciones, se puede notar que la estrategia corporal que predomina en ambos es la de mostrar el objeto de manera grupal y es posible que en ocasiones descuiden lo que está pasando con alguno de los niños al estar focalizadas en llevar a cabo la actividad con todo el grupo.

Secuencias atencionales

Secuencias de las maestras

La secuencia correspondiente a las maestras es: captar la atención, mantener la atención y finalizar. Dichas categorías son desde la intención de la maestra, es decir que corresponden a lo que la maestra quería lograr con la acción o la verbalización que estaba realizando en ese momento, que no necesariamente corresponde con la reacción que tiene el bebé con su intervención.

En ninguna de las escenas hay finalización de la atención del bebé por parte de la maestra, probablemente porque antes de que esto sucediera, el bebé ya había perdido el interés y había cambiado de objeto de atención o porque en una de las intervenciones de la maestra con ánimo de mantener la atención, lo que ocurrió fue que el bebé se retiró de la escena. En la escena 1 se observa que la maestra se estanca en el momento de captar la atención, ya que, aunque la maestra utiliza estrategias tanto para captar la atención, como para mantenerla, una vez tiene la atención de los bebés, lo que les muestra no le genera mucho interés a H, sino más bien lo que ella no les muestra, que es el paquete de dibujos que ella intenta esconder detrás de su espalda cada vez que el bebé intenta alcanzarlo. Aquí se ve nuevamente la relevancia que se le da a la actividad en general, por encima del interés que tiene el bebé de manera individual y, aunque la maestra cuenta con recursos valiosos que le permiten captar la atención de los bebés, en ocasiones, cuando la obtiene, no sabe muy bien qué hacer con ella. La maestra ignora el interés que manifiesta el bebé por el objeto que tiene ella en su poder, incluso hasta el punto de que lo aleja o lo esconde detrás de sí; de esta actitud se pueden plantear varios interrogantes como, por ejemplo: ¿Es posible que la maestra piense que, si le facilita el objeto al bebé, este lo puede dañar o que de pronto se pueda lastimar? o ¿tendrá que ver con alguna presión por llevar a cabo la actividad planeada sin ninguna distracción que la pueda llegar a interrumpir, incluso si eso implica dejar de lado a uno de los bebés porque el grupo se podría ver afectado?

Por otro lado, en la escena 2, la maestra realiza una sola intervención con intención de continuar con lo que estaba haciendo el bebé en ese momento, interviniendo su cuerpo, lo alza, lo traslada de lugar y le retira el globo para lanzarlo ella, al tiempo que le dice "hágalo así, mire", pero lo que ocurre es que J no sigue la propuesta de la maestra y busca un nuevo objeto de interés.

Secuencias de los bebés

La secuencia atencional usada para los bebés es: interés, encuentro, exploración y cierre. En la primera

escena el bebé no realiza ninguna secuencia completa. Si bien la maestra cautiva la atención de H en el objeto, no logra mantenerla, ya que en ningún momento se fijó en el interés de él. Por el contrario, se mostraba más preocupada por continuar la actividad con el resto del grupo. Los bebés se muestran fascinados con lo que hace la maestra, pero no se les da la posibilidad de participar, más que como espectadores, no se pueden mover, ni hacer acomodos con su cuerpo porque inmediatamente la maestra interviene y los acomoda de nuevo, ejercen un exceso de intervención que no favorece el libre y sensible despliegue de sus objetos de interés.

En la escena 2 el bebé realiza la secuencia completa y logra explorar el objeto por un tiempo prolongado, sin interrupción por parte de la maestra. Además, es él quien elige su objeto de interés y se organiza corporalmente para la interacción con este. El bebé tuvo la oportunidad de realizar desplazamientos y acomodos continuos de su cuerpo para la interacción con el objeto por la dinámica de la actividad, que no estaba siendo dirigida por la maestra, sino que ella dispuso los objetos y se encontraba ocupada realizando otras cosas y esperando a que terminaran de llegar los demás bebés para hacer la bienvenida. En cuanto al cierre, es la maestra quien interrumpe la exploración del objeto. J hace desplazamientos largos y constantes alrededor del espacio para la exploración del objeto, que en ese caso es un globo lleno de agua. Esta escena hace parte de una situación espontánea en la cual la maestra está esperando que lleguen los demás niños y pone en disposición de los niños globos con aire y uno con agua para que jueguen "mientras tanto". No es una actividad dirigida y por lo tanto los niños pueden interactuar con los objetos del espacio de manera más libre.

En la escena 1 se ve un mayor esfuerzo por parte de las maestras de mantener la atención sobre lo que ellas proponen, los bebés tienen una mayor duración en el interés y no logran pasar a la exploración, que es donde pueden desplegar su atencionalidad y conocer sobre los objetos y sobre sí mismos. Es importante decir que como lo dice en las descripciones de los videos, durante el tiempo de la exploración, los bebés también se daban la

posibilidad de dirigir su mirada hacia otras partes, de moverse por el espacio y hacer distintas organizaciones corporales.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en relación con las prácticas de las maestras en dos hogares infantiles. Se encontró que no hubo procesos de atención conjunta entre las maestras y el bebé, ni tampoco de atención mutua, esto posiblemente debido a una preocupación por parte de las maestras de llevar a cabo la actividad y por mantener al grupo quieto y sentado, más que por reconocer los intereses de los bebés, aspecto que se presenta en ambas instituciones, lo que podría sugerir que su concepción de la atención es aquella que se expresa de manera focalizada exclusivamente. Esta falta de reconocimiento puede incidir también en que las prácticas de las maestras no apoyen el proceso atencional de los bebés y que incluso haya incoherencia entre lo que se proponen hacer y lo que realmente provocan en la atencionalidad del bebé. De esta manera, se ve reflejado cómo desde una perspectiva de la atención como proceso mental cuya expresión es exclusivamente focalizada, quedan relegados aspectos como la distracción, el movimiento y la soledad. Aspectos que al entender la atención como una actividad son esenciales, ya que permiten la exploración autónoma de los espacios, un mayor relacionamiento con los objetos y por tanto un mayor sentido de agenciamiento por parte del bebé.

La maestra de la primera institución dejó ver que tiene gran variedad de recursos para poder captar la atención del bebé, sin embargo, cuando logra obtenerla, pareciera no saber cómo prolongarla, se podría intuir que detrás de esto podría existir una incongruencia entre lo que ella supone puede ser de interés para los bebés y el interés real de ellos. Por otro lado, la maestra de la segunda institución se mostró más directiva al momento de dirigirse al grupo y sus estrategias para captar la atención no fueron tan variadas. En cuanto a los bebés, se observó que solo en la escena 2 se pudo completar una secuencia atencional incluyendo

la exploración del objeto y es la escena en la que se observa que la maestra realiza menos intervenciones. Otro aspecto que se encontró es el poco interés de los bebés por llamar la atención de la maestra.

Pareciera que para las maestras tuviera prioridad la actividad a realizar, por encima de la relación entre la maestra y el bebé, ya que no hay una escucha, ni una reciprocidad que permita el intercambio de intereses entre ambos. Si bien en el contexto del aula no siempre hay oportunidades de tener interacciones uno a uno, podría plantearse algo similar a lo hallado por Ibáñez, *et al.* (2021), en el que las emisiones de las maestras están en función de las demandas de niños individuales y también de los requerimientos que conlleva la consecución de las actividades. Sobre la importancia del vínculo uno a uno, Reddy (2005), citando a Martin Buber, afirma que:

[...] la mutualidad es la base de todo conocimiento, es decir que la relación mutua es la forma primaria de conocimiento. Este enfoque del conocimiento sugiere que el involucramiento de atención mutua implica una forma directa y primaria de conocimiento del otro.

En otras palabras, si no hay atención mutua, en donde maestra y bebé se convierten en objeto de atención el uno del otro, la base para el aprendizaje es débil, ya que no existe sincronía entre los intereses de ambos y puede suceder que la maestra haga propuestas descontextualizadas y el bebé no se sienta llamado a atender. En cambio, si existe esa relación afectiva, el bebé va a querer conocer y le va a interesar lo que es de interés para esa persona que comparte con él un vínculo, de manera que se produce una escena de atención conjunta.

Referente a las intervenciones de las maestras sobre los intereses y los ritmos que expresan los bebés, se observó que las maestras no lograron identificar los objetos de interés de los bebés y solían interrumpir sus intentos por conseguirlos. Incluso cuando intervenían, no con la intención de interrumpir sino para prolongar la atención, no tenían en cuenta la disposición atencional de los bebés

y provocaban involuntariamente el cese de la actividad atencional. La distracción es tan necesaria como la atención misma, ya que es lo que permite que se encuentren nuevos objetos de interés y, por lo tanto, abre la puerta a nuevas posibilidades de exploración y aprendizaje. La calidad de las interacciones entre maestras y bebés puede estar relacionada con el posible agobio de las exigencias institucionales (Zabala, 2013; Cassidy, *et al.*, 2017), la formación educativa de las maestras, sus concepciones sobre el desarrollo, sus creencias sobre los cuidados en la infancia y sus propias experiencias de vida (Munévar, 2013; Castle, *et al.*, 2016; Markowitz, 2021), por lo que son factores a tener en cuenta al momento de observar las prácticas de las maestras.

Acerca de las prácticas que realizan las maestras sobre el cuerpo de los bebés, se pudo notar que las maestras realizaban sus intervenciones, que en ocasiones no son necesarias o atentan contra el proceso atencional del niño, probablemente siguiendo la idea de que la contemplación a distancia y en quietud proporciona la única fuente verdadera de conocimiento-aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento no solo es inseparable de la acción: como proceso, sino que solo se puede desarrollar a través de esta (Reddy, 2005). Levin (2010), apoya esta idea al mencionar que el niño necesita usar el objeto, desmenuzarlo, analizarlo en la acción. Lo puede tirar, observar, dejar caer, traerlo de vuelta, desarmarlo y rearmarlo, produciendo en cada movimiento una imagen diferente; esto no lo va a lograr si está todo el tiempo en una misma posición, hay también otras maneras, como por ejemplo acostados o cambiando continuamente de organización corporal para lograr diferentes interacciones con el objeto. Para el bebé, el movimiento representa mucho más que un placer funcional: es una necesidad y a través de este aprende a conocer su propio cuerpo y a orientarse en el espacio; las organizaciones y reorganizaciones corporales también ayudan a sostener la actividad atencional.

En cuanto al papel que juega el adulto en el proceso de constitución de la actividad atencional y cómo los bebés pueden desplegar su atencionalidad estando en soledad, con un adulto disponible

en el espacio. Cuando la maestra no intervino directamente, pero estuvo presente, sensible y atenta a lo que sucedía en el espacio, jugó un papel importante al propiciar esos espacios de soledad y brindar seguridad con su presencia para que el bebé se sintiera cómodo desplegando su atencionalidad en soledad. Por lo que se podría inferir que la maestra ha brindado la posibilidad de que J considere ese espacio como un lugar confiable y propicio para poder ocuparse en su actividad atencional. Permitir que aparezca la distracción es importante, ya que es lo que permite que el bebé encuentre nuevos objetos de interés y, por lo tanto, abre la puerta a nuevas posibilidades de exploración y aprendizaje.

Si los bebés no hubieran estado lo suficientemente distraídos, no habría sido posible fijarse en un objeto dispuesto a su alrededor que le generó interés, que le llamó la atención y pudo llevar a cabo el encuentro y posteriormente la exploración y un nuevo aprendizaje acerca de las características del objeto y de cómo su corporalidad se puede acomodar a dichas características, con lo que se puede recordar lo que menciona Mandoki (2006) acerca de que no hay cognición sin estesis, ya que primero se convoca sensiblemente al sujeto y a partir de su curiosidad y capacidad de asombro puede crear nuevo conocimiento. En palabras de Fernández (2011, p. 131) “la capacidad atencional se nutre y desarrolla en la dimensión estética. El cuerpo atiende porque se conmueve y es allí donde el pensar es convocado”. Así pues, se puede decir que la distracción es importante al inicio del proceso, ya que da el espacio para despertar la curiosidad; durante el proceso porque permite dar las pausas para: dar sentido; y también en la finalización, pues permite el detenimiento y la posibilidad de soltar y encontrar nuevos misterios por descubrir.

En cuanto a la disposición del espacio y los objetos que pudieran o no llamar la atención de los bebés, se pudo observar que los objetos están en lugares inalcanzables para los bebés. Si bien no existe un tipo de material o de juguete prescrito, ya que al concebir la atencionalidad como disposición sensible, cualquier objeto podría despertar el interés del bebé invitándolo a la exploración. Es importante tener presente, en cuanto a la disposición

espacial para los procesos atencionales, que lo ideal sería que el bebé pudiera tener a su alcance diversos objetos que le permitan elegir según sus propias búsquedas e intereses.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el material fílmico y según lo que se logró observar, parecía que ellas esperaban de los bebés y los niños que tenían a cargo estuvieran sentados, con la mirada fija sobre ellas o sobre el objeto que les muestran y que no se movieran de su sitio, que generalmente se trata de un lugar en un círculo pintado sobre el suelo que mantiene alejados a los bebés de la maestra. Se podría inferir que, tras sus formas relacionales tienen una concepción de atención tradicional, que solo se focaliza en la mente, sin integrar el cuerpo, similar a la que planteaba la psicología experimental del siglo XIX, que entiende la atención como una función caracterizada por focalizar con continuidad en el tiempo ciertos estímulos privilegiados, neutralizando los estímulos secundarios que perturban tal focalización. Esta postura confunde capacidad atencional con focalización de la atención, y es generalmente la postura que suele estar de fondo en el dispositivo escolar, que poco a poco se va desconectando de la corporalidad y en el que se cree que se debe estar sentado para atender, para conocer.

A partir de las prácticas observadas en las maestras, surge la pregunta acerca de cuáles son las concepciones e imaginarios (e incluso discursos institucionales) sobre las capacidades o limitaciones del bebé, aquellas que subyacen a sus permanentes intervenciones para que los bebés hagan cosas que son esperadas. Sin embargo, los bebés como agentes de su propia experiencia y por tanto de su desarrollo, son capaces de regular sus procesos atencionales y con estas intervenciones, aunque sea sin intención, se les bloquea poco a poco esta capacidad. Cuando se habla del bebé como agente, se hace referencia al concepto de agenciamiento, el cual es definido como:

[...] la condición psicológica de vivirse autor de las propias acciones y movimientos y no receptor de las acciones y movimientos de los otros. Supone tener

volición y control de la acción generada por el propio sujeto. Una organización cuyo eje es la corporalidad en construcción del bebé. (Español, 2017, p. 57)

En otras palabras, cuando se habla de agencia, se hace referencia a la capacidad que tiene el bebé de propiciar sus propias experiencias, de constituir confianza en sus posibilidades y sus límites, se está hablando de un bebé activo, dinámico, que es curioso y tiene sus propios intereses.

El adulto que acompaña de manera sensible y responsivo a las necesidades del bebé favorece el enriquecimiento de sus procesos atencionales, ya que parte de la riqueza de la atencionalidad se encuentra también en posibilitar tiempos y espacios en los que la atencionalidad fluctúa libremente, sin prestar especial atención a nada, momentos en los que se está intentando descubrir qué objetos son capaces de convocar y cautivar. Aspecto que no podría lograr, de no ser por la condición de estesis presente desde el principio de la vida en los bebés (Mandoki, 2006). Esa apertura sensible al mundo sienta sus bases a partir de la combinatoria de formas, ritmos y armonías que convocan de manera especial la atencionalidad y por tanto la corporalidad. Si no existieran estos intervalos no habría posibilidad de armar sentido sobre lo que sucede, no se tendrían experiencias sensibles con aprendizajes significativos, sino que se quedaría solo en experiencias sensoriales, con información que reciben los sentidos, pero no es procesada e interiorizada como experiencia significativa; es por este motivo que las pausas y el detenimiento son esenciales.

Ahora, para hablar sobre el papel del adulto en los procesos atencionales de los bebés es necesario hacer un recuento de las capacidades del bebé que se han ido mencionando a lo largo del documento: es capaz de vivenciarse como autor, se propicia a sí mismo experiencias, es activo por sí mismo, dinámico, se detiene para hacer pausas, constituye confianza en sus posibilidades y límites, es curioso, tiene intereses propios, se cautiva, puede elegir los objetos que son de su interés y organizarse en función de los mismos, también puede permitirse experiencias con su cuerpo, con los objetos y con los otros, además tiene la capacidad de terminar

por sí mismo sus experiencias y de reorientar su atención y encontrar nuevos intereses. Sin embargo, la atencionalidad no nace con el ser humano, se constituye, a:

[...] prestar atención se aprende, sin embargo, no puede enseñarse. Lo mismo sucede con el jugar, el humor, la espontaneidad, la alegría, el amor, etc. Podría pensarse que esta afirmación desdibuja el lugar del enseñante, pero, por el contrario, refuerza su importancia. Maestros, familiares, amigos promueven o abortan las posibilidades de aprender a jugar, a amar, a atender y a pensar [...] No hay contenidos, ni métodos que posibiliten esos aprendizajes. Solo se dan en la relación con otro humano que invista al aprendiente del carácter y la posibilidad de aprender. (Fernández, 2011, p. 182)

Así pues, el papel del adulto está enmarcado por la estesis, entendiéndose como “sensibilidad o condición de apertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (Mandoki, 2006), ya que es a partir de su sensibilidad que podrá leer los intereses y necesidades del bebé, para entrar a hacer o no una intervención que tenga sentido para el momento del desarrollo en el que él se encuentra.

El estudio presenta una serie de limitaciones, ya que, si bien aporta información detallada y local de las interacciones, tiene un alcance exploratorio. Por ende, se hace necesario realizar un estudio a un nivel más amplio, con alcance descriptivo y explicativo que contenga una mayor población, para entender cuál es la relación entre las propuestas de las diversas instituciones de cuidado infantil, su cuerpo docente y la actividad atencional de los bebés.

Para futuras investigaciones, queda abierto el interrogante ¿Qué parte de las regularidades que se presentaron en ambas instituciones responde a las demandas particulares de cada institución? Al igual que se abren nuevos caminos para la investigación, se hace necesario reflexionar y repensar la concepción de infancia y de desarrollo que se tiene en las instituciones que prestan servicios de atención infantil con el fin de proponer una alternativa para entender el desarrollo temprano y de esta manera favorecer la actividad atencional de los bebés.

Referencias

- Adamson, L., y Bakeman, R. (1991). *The development of shared attention in infancy*. In R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, viii. London: Jessica Kingsley Publishers, p.1–41.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255–287. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Cantor, J., Guerrero, P., y Ospina, V. (2017). Trayectorias de agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos de cuidado. *Revista Psicología desde el Caribe*, 34(3), 1-14.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., and Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., and Pearce, N. (2016). Teacher-child interactions in early head start classrooms: Associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., y Iizuka, H. (2008). Sensitivity to social contingency or stability of interaction? Modelling the dynamics of perceptual crossing. *New Ideas in Psychology*, 26(2), 278–294. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.006>
- Español, Silvia (2017). *Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento*. En *La segunda persona y las emociones*. SADAF.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Nueva Visión.
- Gibson, E. J., y Rader, N. (1979), 'Attention: the perceiver as performer', en G. A. Hale and M. Lewis (eds.), *Attention and Cognitive Development*. Plenum Press, 1–21.
- Guerrero, P. A. (2014). *Calidad de las interacciones educativas con menores de tres años: una exploración sobre la atención conjunta en jardines infantiles* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., and Giordano, C. (2021). La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal. *Revista Del IIICE*, 49, 73-92. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10449>
- Kipp, M. (2008). *Spatiotemporal Coding in AN-VIL*. Proceedings of the 6th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC-08).
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plásticidad simbólica*. Nueva Visión.
- Lewkowicz, D. J., and Kraebel, K. (2004). The value of multimodal redundancy in the development of intersensory perception. In G. Calvert, C. Spence, and B. Stein (Eds.). *Handbook of multisensory processing* (pp. 655–678). MIT Press.
- Markowitz, A. J., Sadowski, K., Hamre, B. (2021). Teacher Education and the Quality of Teacher-Child Interactions: New Evidence from the Universe of Publicly-Funded Early Childhood Programs in Louisiana. *Early Education and Development*, 33(2), 290-308. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1888036>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, M., Español, S., Igoa, J. M. (2021). Recognition of intersensory relationships based on duration in infants four, seven and 10 months old. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(1), 81-115. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925457>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>

- Munévar, M. (2013). *Concepciones sobre la infancia en agentes educativos de hogares infantiles de ICBF* [Tesis de grado]. Universidad Icesi.
- Narodowski, M., and Snaider, C. (2017). ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 45-57.
- Pérez-Jiménez, M. Á., y Suárez-Acevedo, C. (2018). Intención y Experiencia: retos para una Teoría de la Atención Conjunta. *Discusiones Filosóficas*, 19(32), 97-115.
- Reddy, V. (2005). Before the third element. Understanding attention to self. En *Joint attention: communication and other minds* (pp. 85-106). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199245635.003.0005>
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Morata.
- Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Harvard University Press.
- Zabala, V. (2013). *Interacciones tempranas entre adulto y bebé en contextos institucionales* [Tesis de grado]. Universidad Icesi.





La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar*

Playing: A Tool to Strengthen School Coexistence

Leisy Magdali Arroyave Taborda¹, Yusty Carolina Restrepo Segura²,
José Wilmar Pino Montoya³, Laura Andrea Valencia Ospina⁴

Para citar este artículo: Arroyave L.M., Restrepo, Y.C., Pino, J.W., y Valencia, L.A. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 174-183. <https://doi.org/10.14483/16579089.15560>

Recibido: 13 de noviembre de 2019

Aceptado: 21 de septiembre de 2021

Resumen

Este artículo surge desde el proyecto de investigación *Implementación de la ruta de atención de convivencia para proponer estrategias de prevención del bullying y la construcción de paz en las instituciones educativas del municipio de La Estrella* y presenta los resultados de una investigación sobre el papel de la lúdica en la convivencia escolar. El objetivo principal fue describir las estrategias implementadas por los docentes para evidenciar la pertinencia de la lúdica en la convivencia. Se realizó desde un enfoque cualitativo, de acuerdo con un paradigma hermenéutico y con alcance interpretativo. La población fueron niños y niñas matriculados en los grados tercero a quinto de primaria, así como docentes y directivos. Se encontró que las situaciones de discriminación están presentes en las aulas de educación básica primaria. Por tanto, el rol del docente y su intervención temprana son fundamentales. Se llegó a la conclusión de que, a fin de que se reduzcan los conflictos escolares, es necesaria la intervención lúdico-pedagógica y el

trabajo articulado entre la escuela y la familia desde la educación inicial.

Palabras clave: agentes educativos, conflictos escolares, convivencia escolar, lúdica, primera infancia

Abstract

This article stems from the research project *Implementation of the coexistence care route to propose strategies for the prevention of bullying and peace-building in the educational institutions of the municipality of La Estrella*, and it presents the results of a study on the role of playing in school coexistence. The main objective was to describe the implemented by teachers to demonstrate the relevance of playing in coexistence. It was carried out from a qualitative approach, under a hermeneutical paradigm, and with an interpretive scope. The population consisted of boys and girls enrolled in grades three to five of primary school, as well as teachers and directors. It was found situations involving discrimination are present in the classrooms of basic primary education.

* Derivado de la investigación titulada *Implementación de la ruta de atención de convivencia para proponer estrategias de prevención y la construcción de paz en las instituciones educativas públicas del municipio de La Estrella*". Fecha de inicio febrero de 2019. Fecha de finalización noviembre de 2019.

1 Magíster en Adicciones, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: leisy.arroyevata@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3982-2805>

2 Magíster en Intervenciones Psicosociales, Estudiante doctorado en Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: Yusty.restrepo@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2565-0416>

3 Doctor en Filosofía, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: jose.pinomo@amigo.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-9035-2058>

4 Normalista Superior, Escuela Normal Superior Antioqueña. lauravalencia6463@ensa.edu.co

Therefore, the role of teachers and their early intervention are fundamental. This research concluded that, in order to reduce school conflicts, it is necessary to have a playful-pedagogical intervention and articulated work between school and family from the initial education.

Keywords: educational agents, school conflicts, school coexistence, playfulness, early childhood

Introducción

La discriminación y los conflictos escolares se dan día a día en las instituciones educativas, por ello es preocupante evidenciar que desde los más pequeños se presenta esta problemática, la cual en muchas ocasiones parece “inofensiva”, pero que con el tiempo se convierte en algo grave y sus consecuencias pueden ser devastadoras a largo plazo, tanto para las familias como para las instituciones educativas; así, estas situaciones además de afectar la convivencia escolar, pueden generar problemas psicológicos, físicos y emocionales, como baja autoestima, inseguridad, angustias y reacciones violentas de quienes se cansan de ser víctimas. Lo anterior muestra la importancia de observar y analizar el contexto, teniendo en cuenta cómo los niños viven día a día esta problemática en el aula de clase, dado que allí se presentan conflictos donde se evidencia discriminación, de igual forma las actitudes e intervenciones del docente cobran valor, por eso es necesario que se encuentren preparados para dar respuesta a estas situaciones que alteran el desarrollo sano de relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. De allí surge como pregunta de investigación ¿Cuáles son los aportes de la implementación de la lúdica para proponer estrategias de prevención del *bullying* y la construcción de paz en las instituciones educativas públicas y privadas de básica primaria del municipio de la Estrella?, teniendo en cuenta que la lúdica está presente de forma inherente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos, especialmente cuando se educa en primera infancia.

Ahora bien, la escuela, según el Ministerio de educación de la República de Chile (2013), es:

[...] un espacio que favorece el aprendizaje de los niños, a partir de las relaciones con sus pares y sus maestros, es una oportunidad para expandir su mundo social conociendo diversidad de personas tanto en sus formas de pensar, sentir, expresarse e interactuar con el mundo que los rodea, son estas circunstancias las que permiten al niño desarrollarse como persona, aprender a vivir con el otro y construir la convivencia escolar en el acto de interactuar con los otros. (p. 6)

Sin embargo, también este proceso puede volverse violento y hostil para los niños, cuando se enfrentan a situaciones de discriminación, violencia y burlas constantes por parte de sus compañeros, representando un dolor permanente para su ser y su persona, dañando muchas veces la autoestima y el desarrollo integral de quien padece esta situación. Es por ello por lo que se requiere de adultos significativos capaces de detectar estas situaciones de manera oportuna, para la intervención y restitución inmediata de derechos, así como la capacidad para prevenir la presencia de este tipo de conductas especialmente desde la infancia, al ser una etapa en la que recién se inician los procesos de aprendizaje.

En este sentido, la lúdica representa para los maestros la oportunidad de innovar en las prácticas educativas para la prevención de las conductas violentas en el aula de clase, para minimizar la agresividad, implementar la convivencia pacífica esencial en las competencias ciudadanas de los niños, brindarles mejores respuestas ante comportamientos agresivos que se presenten en su ambiente escolar y fuera de él, lo que contribuye con sus relaciones interpersonales escolares y sociales.

Es así como la escuela se convierte en el lugar donde los niños tienen la oportunidad de socializar con otros, después de la familia, en la edad inicial, la primera interacción social diferente a la familia es el inicio escolar, que le permite precisamente expresar y mostrar en escena aquellas habilidades sociales que adquieren en casa, de allí la importancia de trabajar mancomunadamente escuela y familia.

Planteamiento teórico

Cuando se hace referencia a la convivencia escolar, se hace necesario mencionar que tiene que ver con las relaciones de armonía que se viven con las demás personas que están alrededor, manteniendo con ellas relaciones de respeto en las que se generen ambientes en los que, en el caso de la escuela, los estudiantes puedan desarrollar su personalidad libremente.

En ese sentido, la Ley General de Educación, 115 de 1994 en el artículo 5 plantea en los fines de la Educación:

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Situación que compromete a los docentes y directivos docentes en las instituciones educativas a potenciar el principio de formación integral, basado en la interacción entre el desempeño académico y la formación de habilidades sociales que involucren la práctica de valores y escenarios educativos en paz para mantener una sana convivencia.

La Organización Mundial de la Salud (1999), define las habilidades para la vida como “habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.10), en este sentido las instituciones educativas asumen como criterio de formación el fortalecimiento del proyecto de vida para cada ser, desde el conocimiento de sus emociones y sentimientos, fundamentados en la formación de seres humanos autónomos con capacidad para asumir sus propias responsabilidades y contribuir de manera positiva a la conformación de aulas en paz, en las que los estudiantes tengan la capacidad de afrontar las diferentes situaciones que se presenten en sus vidas.

De igual manera mediante la Ley 1620, reglamentada por el Decreto 1965 de 2013, el Ministerio de Educación Nacional crea el sistema Nacional de Convivencia Escolar, en el que expresa como uno de los objetivos prevenir las situaciones violentas, relacionadas con la vulneración de derechos en

las instituciones educativas y establecer la ruta que deben seguir los maestros y directivos para atender las situaciones que ocurran en sus establecimientos, relacionadas con la convivencia escolar y las situaciones que vulneren los derechos de las niñas y niños matriculados en el plantel.

Por otro lado, es importante que el maestro evalúe sus prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de las actividades que realiza diariamente en el aula, buscando fortalecer la construcción de aprendizajes significativos que vayan más allá de la transmisión de conocimientos; al respecto Pabón (1999) considera que en el proceso enseñanza-aprendizaje, es fundamental que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica, con el propósito de proponer estrategias de aprendizaje en la que los estudiantes sean los protagonistas de su propio conocimiento y se convierten en agentes activos en los procesos de enseñanza.

En este sentido, se hace necesaria la transformación de las prácticas educativas que contribuyan a la reflexión del maestro sobre las estrategias que utiliza en el aula, cimentadas en las necesidades del contexto, con el objetivo de que los niños y niñas adquieran las competencias necesarias que les permitan responder de manera asertiva a los desafíos planteados por la sociedad y repercutan de manera directa en la construcción de ambientes saludables y aulas en paz, que favorezcan la solución de las dificultades que pueden presentarse en el aula y por ende en el contexto escolar.

Por esta vía de argumentación, Hincapié (2013), considera que “las estrategias de aula son un conjunto de acciones educativas, métodos y procedimientos que utilizan los docentes en el aula para organizar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 30). Cuando en el aula el docente considera a los estudiantes como principales actores del proceso educativo, favorece el uso de estrategias pedagógicas que potencien las individualidades, facilita los procesos de pensamiento, la solución de problemas, el trabajo colaborativo y la comprensión de las individualidades

Al respecto Pagés (2000) considera que la didáctica consiste en el análisis de las prácticas de enseñanza, saber qué se enseña, de qué manera

se aprende, identificar la realidad de las estrategias que utiliza, sus propósitos, finalidades, principios y retos que son los que permiten teorizar las prácticas, modificarlas y proponer alternativas que vinculen el currículum y las ideas, criterios que utiliza el profesorado para implementar sus prácticas, con el propósito de aportar a la formación del pensamiento y el desarrollo de actitudes y capacidades para actuar de manera racional, sin limitaciones frente a la conceptualización de la escuela, tradicionalmente reconocida como recinto de transmisión de conocimientos e informaciones, desligándose de la formación de profesionales competentes, con capacidad de tomar decisiones autónomas, conscientes de su proceso de construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de las habilidades sociales y académicas requeridas en el contexto.

Por otro lado, en los escenarios educativos se hace necesario fortalecer espacios en los que se promueva la sana convivencia basada en la formación de competencias; así, desde la postura de Ramos, *et al.* (2007) se hace necesario desarrollar “capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de manera constructiva en la sociedad”, capacidades que favorecen la resolución de conflictos de forma asertiva en el ámbito familiar, escolar y social.

Después de la reflexión del maestro sobre sus prácticas y la toma de conciencia frente a las mismas, se hace necesario retomar la lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar, que posiciona al maestro como responsable en la construcción de estrategias, según Posso, *et al.* (2015) la lúdica:

La lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir, de sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual y mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas. (p. 166)

Situación que evidencia los beneficios de la lúdica en la creación de espacios académicos

saludables, basados en estrategias pedagógicas en la construcción de conocimientos que apuntan al desarrollo integral, ratificando los efectos positivos de la lúdica para promover la convivencia pacífica, por medio del disfrute de actividades simbólicas apoyadas en el juego.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con un paradigma hermenéutico y con un alcance interpretativo. La población participante se conformó con niños y niñas matriculados en los grados tercero a quinto de primaria, docentes y directivos docentes del municipio de la Estrella. A través de la observación y el análisis de los hechos y acontecimientos escolares, se pueden ver los factores causantes del conflicto escolar, así como las formas de intervenir frente a esta problemática.

Se recolectó la información a través de diferentes técnicas cualitativas como la entrevista, considerada como un acto dialógico, propiciador de encuentros para aflorar representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, la memoria colectiva y la realidad socio-cultural de las personas involucradas.

Se aplicaron diferentes técnicas interactivas con los niños, retomando el juego como estrategia para promover la integración del grupo, facilitar la reflexión a partir de la realidad y las experiencias que se gestan en el entorno educativo; se inició con un diagnóstico de la situación, para luego buscar sus causas y con base en ellas encontrar y aplicar las soluciones que correspondan, la información fue procesada por medio de matrices de análisis.

Resultados

Conflictos escolares en la primera infancia

Partiendo de las entrevistas que se realizaron a las profesoras, se pudo evidenciar que la principal problemática que se presenta en las aulas de clase es la relacionada con las agresiones físicas como: golpes, arañazos e incluso llegar a tirar elementos que lastiman al otro, solo por el simple hecho de no ser aceptado por algún motivo, asunto que refleja la poca tolerancia a la frustración y la debilidad en las habilidades para la resolución de conflictos.

Así lo mencionan las maestras:

Los principales problemas de convivencia en el aula, son los niños con poco nivel de frustración e intolerancia. (Entrevista realizada a la maestra #1)

Otro aporte:

La mayoría de estas problemáticas, radican en que a los niños en esta edad les cuesta mucho compartir los materiales y juguetes, además de la regulación de sus emociones. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Ahora bien, dichas dificultades en la infancia están mediadas por la poca conciencia de sí mismos, la dificultad para reconocer emociones propias y en los demás, y los pocos recursos de comunicación con los que cuentan para implementar el diálogo como estrategia de resolución de conflictos, aspectos propios de la edad en la que se encuentran los niños, pero que es posible moldear desde temprana edad, en aras de prevenir la interiorización de conductas agresivas que a mayor edad se van convirtiendo en acciones mucho más graves.

Evidencia de esta afirmación, son los aportes de algunas maestras:

La mayor dificultad que presentan los niños, es el manejo adecuado de las emociones y la comunicación asertiva. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Estos asuntos se reflejan en la intolerancia que muestran ante las provocaciones de otros niños o situaciones que le representan obstáculos, el hecho que le quiten un juguete o simplemente que se sienta sin ningún otro recurso para solucionar un problema con sus pares, ante estas situaciones, en los niños no hay conciencia sobre lo que constituye un conflicto escolar, pues a su edad aún no se cuenta con la capacidad autorreflexiva, ni con las habilidades sociales y de resiliencia para hacerle frente a los problemas, sin embargo este hecho constituye una oportunidad para los maestros y la familia para iniciar con la formación humana y en valores de los niños, que les permita adquirir estas habilidades y hacerlas propias de su personalidad.

El siguiente aporte ilustra estas dificultades:

La principal dificultad de convivencia, es la intolerancia de los niños con otros, esto debido a su edad. (Entrevista realizada a la maestra #4)

En este sentido, el primer aspecto a considerar para la construcción de la convivencia escolar desde la primera infancia es la búsqueda de la construcción de la competencia comunicativa y las habilidades interpersonales para hacerle frente a los problemas, teniendo en cuenta que la primera infancia es una etapa que representa la oportunidad para la formación, la adquisición de hábitos y valores que conformen más adelante aspectos de la personalidad del niño que se forma.

El rol del maestro en la mediación de los conflictos escolares

Por lo anterior, es importante que el maestro esté presente para que pueda intervenir oportunamente y dé solución a esta situación, optando por tomar medidas justas para ambos lados ya que se trata de crear conciencia en los niños que están en proceso de formación y es ahí donde se debe corregir y dar bases de tolerancia y convivencia entre ellos.

En esta medida, las maestras asumen un rol de mediación entre los niños involucrados en el conflicto, con la intención de estimular el desarrollo de habilidades que permitan hacerles frente a estas situaciones de manera asertiva, promuevan entre los estudiantes el reconocer los errores, pedir disculpas, expresar afecto, tomar distancia para calmarse y buscar soluciones que beneficien a ambos.

Así lo expresan las maestras:

Ante un conflicto en el aula, redirecciono los comportamiento e incentivo a ofrecer disculpas de manera afectuosa. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Otra maestra comenta:

Ante estas situaciones, separo los niños, los pongo en un lugar tranquilo, hablo con ellos y hago un compromiso de comportamiento. (Entrevista realizada a la maestra # 1)

Otra solución que proponen las maestras ante estas situaciones es invitar a los niños a la reflexión frente a los hechos y sus comportamientos, motivarlos para tomarse el tiempo para pensar, hablar de manera individual de sus comportamientos y cómo estos en ocasiones afectan y hacen daño a sus compañeros, para proceder a buscarle solución y gestionar que los niños sean promotores de estas soluciones.

Este aspecto se evidencia en los aportes de las maestras:

Ante un conflicto en el aula, intervengo en el momento del acto, alejo a los niños y le hablo a cada uno sobre su comportamiento. (Entrevista realizada a la maestra #4)

También, es usual que las maestras cuenten con protocolos que guían sus propias conductas para la resolución de los conflictos en el aula, a la vez que cuentan con una serie de estrategias lúdico-pedagógicas para permitir un mayor aprendizaje de los niños frente a las distintas formas de darle solución a un problema, como actividades lúdicas, ejercicios de modelado y acciones pedagógicas para reducir o eliminar este tipo de situaciones en el aula.

Esto se evidencia en la siguiente verbalización:

Ante los conflictos escolares, se separan los niños, se verifica su integridad física, se dialoga con ellos y dependiendo de la situación, se inicia el protocolo adecuado, con actividades lúdicas, ejercicios y acciones para reducir o eliminar estas conductas. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Al parecer, allí la lúdica se convierte en una herramienta de intervención en las aulas de clase para disminuir la discriminación física, mediante el juego las profesoras pudieron reforzar las relaciones entre los niños y notar que mientras los niños juegan, no solo se están divirtiendo, sino que también se están abriendo hacia los demás.

La lúdica como herramienta de intervención ante los conflictos escolares

Ante este aspecto, las maestras reconocen la lúdica como una herramienta potencial para la resolución

de conflictos escolares y para la promoción de prácticas adecuadas ante la resolución de los mismos, además de que esta representa en la infancia la posibilidad de aprender por medio del juego y la diversión, incorporándose en el niño un aprendizaje más significativo.

Así lo refieren las maestras:

La lúdica es una herramienta a la hora de fortalecer la convivencia de una manera más amena y divertida. (Entrevista realizada a la maestra #1)

En la educación inicial, la lúdica y el juego representan para los maestros estrategias fundamentales para promover todos sus procesos de aprendizajes en la primera infancia, ya que además permiten que mientras el niño interactúa con el medio, las cosas que disfruta y sus compañeros, adquiera aprendizajes, en este caso los relacionados con las formas de interactuar y convivir con el otro y que además estos se instauren como hábitos, conceptos y acciones necesarias en la acción de construir una convivencia armoniosa con el otro.

Esto se refleja en aportes como:

La lúdica es una herramienta esencial, porque es por medio de esta estrategia que los niños pueden adquirir, comprender y aplicar hábitos, conceptos y acciones sin presión y de forma natural. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Otro aspecto importante a tener en cuenta en este punto, es cómo las maestras logran percibir la lúdica como aliada de su quehacer y rol como formadoras de seres humanos que inician su proceso de desarrollo no solo académico sino humano, especialmente cuando de primera infancia se trata, donde lo más importante para lograr el aprendizaje duradero reflejado en un hábito, es que se dé a partir de la diversión frente a lo que se aprende y la forma como se logra dicho aprendizaje.

Un aporte al respecto

La lúdica es muy esencial porque los niños aprenden mucho además que disfrutan. (Entrevista realizada a la maestra #4)

Es así como se refleja la importancia que recorran en la primera infancia tanto la lúdica como el juego, que posibilitan la expresión de los sentimientos positivos y negativos que experimentan los niños en vivencias pedagógicas, puestas en escenas, por medio de juego como los de roles y el modelamiento en la expresión emocional tanto de los positivos como la felicidad, el amor y el agrado, y de los negativos como el desagrado, la furia y en ocasiones la tristeza, pero de manera asertiva. Así, ese es el momento donde ellos van a estar en la disposición de reconocer sus fortalezas y debilidades frente a las diferentes situaciones que se les presentan.

La familia y su rol en la construcción de la convivencia escolar

Es bien sabido que la familia es el primer ente socializador de los niños, por tanto, los primeros aprendizajes se dan en el núcleo familiar, estos incluyen los comportamientos, las formas de hacerle frente a los problemas y las maneras de interactuar y estar con los otros en un mismo espacio; lo que constituye una ventaja o una desventaja para el maestro a la hora de comenzar a construir la convivencia escolar en el aula, teniendo en cuenta que las conductas de los niños van a estar ligadas a las herramientas que les brindan sus familias para construir las relaciones sociales.

En este sentido, las maestras perciben la familia como institución fundamental en la formación de los niños, especialmente cuando se habla de la formación humana, aquí las familias son conscientes de que la conducta de los niños en el aula es la continuidad de los aprendizajes adquiridos en el hogar, el niño suele dar un valor muy importante a lo que aprenden de sus padres tanto en actos como en palabras, reflejando lo que pasa en su casa en las diferentes situaciones que enfrenta en la escuela.

Así lo mencionan las maestras:

El ambiente familiar afecta el comportamiento de los niños, ya que para el niño su hogar y lo que hay en él, son un vivo reflejo de los que ellos muestran fuera de este. (Entrevista realizada a la maestra #2)

Otro aporte al respecto:

La familia es el entorno más cercano de los niños, y el mejor proporcionador de conductas a seguir. (Entrevista realizada a la maestra #1)

En este mismo sentido, las maestras reconocen las familias como los primeros entes socializadores y formadores de las conductas de los niños, dando un alto valor a las dinámicas familiares como modeladoras de las conductas sociales de los niños, sean adecuadas o inadecuadas, que se reflejan en el jardín en las interacciones con sus pares.

Así lo expresa una de las participantes:

El ambiente familiar influye en las conductas de los niños, porque de las dinámicas familiares es que los niños adquieren las primeras conductas sociales y estas se ven fuertemente representadas en la escuela. (Entrevista realizada a la maestra #3)

Por esta razón, es usual que las maestras reconozcan que la familia es la principal formadora de valores y principios en los niños, donde la escuela es quien da ese acompañamiento. Para reforzar en este aspecto,

El acompañamiento de la familia es fundamental, porque es una continuidad de lo que se trabaja en la escuela. (Entrevista realizada a la maestra #4)

Asimismo, es preciso mencionar que el éxito de los procesos de aprendizajes de los niños depende necesariamente de la corresponsabilidad de la familia y la escuela con el desarrollo integral del niño, este incluye la formación humana, la formación académica y el desarrollo libre de la personalidad, ambos ambientes según las maestras están ligados entre sí, uno es el reflejo del otro, y ambos se influyen mutuamente a la hora de adquirir hábitos, comportamientos y pensamientos ante el mundo que los rodea, allí es fundamental el ejemplo de estas personas adultas desde su propia forma de ser, pues los niños en un primer momento aprenden desde la imitación y a medida que reciben la formación, interiorizan y hacen propias a su ser estas conductas aprendidas.

Así lo mencionan las maestras:

El acompañamiento de la familia es fundamental, porque de este acompañamiento depende el éxito del proceso que se lleva en el jardín, ambos ambientes están ligados. (Entrevista realizada a la maestra #3)

La familia es importante, porque se pueden fortalecer procesos de manera articulada (familia-escuela), favoreciendo el desarrollo integral. (Entrevista realizada a la maestra #1)

Otro aporte:

El acompañamiento familiar es necesario, ya que un padre siempre será un ejemplo para un niño y una persona que puede o debe imitar. (Entrevista realizada a la maestra #2)

Finalmente, se puede entender cómo la formación de un ser humano no es algo que se pueda garantizar desde un solo escenario, allí es importante considerar que todo aquel que tenga un contacto directo con el niño, que comparta tiempo con él y le represente un ejemplo a seguir, estará influyendo en la adquisición de conductas adecuadas así como inadecuadas, todo depende del tipo de ejemplo que quiera representarle el adulto y de la conciencia que tenga frente al rol que personifica en la vida de un niño en edad inicial.

Discusión

Como se ha mencionado, la comunicación es un elemento fundamental para la resolución de conflictos, esta habilidad no está desarrollada en la primera infancia, pero es responsabilidad de la familia y la escuela educar a los niños de tal forma que puedan adquirirla a lo largo de su proceso formativo, así también lo evidencian autores como Armus (2012); Peñeiro (2016, p.14); Acevedo (2017, p. 48), que plantean la necesidad de contar con talleres transversales por medio de estrategias pedagógicas que fortalezcan sus habilidades y competencias comunicativas, así como brindar la educación en emociones, para la resolución de conflictos a la vez que contribuye con la adquisición de habilidades como cooperar y enfrentarse a nuevos retos, que

a su vez contribuye con el desarrollo integral y la formación como ser humano.

Según Vigotsky (1988), el ser humano nace y es en la interacción social que desarrolla las particularidades que lo distinguen como tal, “la naturaleza del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural...” (p.28). Es así como el hombre vive relacionándose con diversos grupos que ejercen determinada influencia sobre él y esta es mediada por las propias características psicológicas que caracterizan a dicho individuo.

Cada persona a medida que va creciendo se socializa con personas nuevas, esto lo hace desde el momento de su nacimiento, cuando tiene su primer contacto con la madre, es una manera de interactuar con el otro, luego su familia, el barrio, la comunidad y así sucesivamente, es así como los niños van creando su propia personalidad y van aprendiendo a desenvolverse frente a las diferentes situaciones que se le presentan (Viguer y Avía, 2009, p. 349; Carbonell, 2013).

Cabe resaltar que las escuelas son espacios donde los niños aprenden a relacionarse con los demás, según lo plantea Lanni (2005), la convivencia escolar, alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, “el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados” (p. 22). Para que el aprendizaje sea posible los intercambios entre todos los actores de la institución alumnos, docentes y padres que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que se denomina convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Solo cuando en una institución escolar se privilegian los valores como el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje, es por eso por lo que puede afirmarse que la convivencia se aprende.

En tal sentido, el estudio de la UNESCO (2004), por la cifra de niños maltratados psicológicamente menciona que las escuelas deben brindar un ambiente sano y agradable para los niños, donde su formación sea basada en valores, fortaleciendo el

respeto por el otro, la tolerancia y la sana convivencia; en esa medida es en la escuela donde los niños pueden expresar sus ideas, pensamientos y emociones, y que más que con esta investigación lo hicimos por medio del juego que es donde los niños son más abiertos a compartir y permanecer con los demás.

Igualmente, la primera infancia representa una población totalmente dependiente, esto implica que su cuidado, formación y desarrollo, depende en gran medida de los vínculos que logre conformar con sus adultos significativos y más tarde con sus pares, es la interacción y las relaciones interpersonales las que le permitirán desarrollar la inteligencia emocional, adquirir habilidades sociales y hacerse resilientes para hacerle frente a los diferentes conflictos a los que se vea enfrentado a lo largo de su vida, allí es fundamental que maestros y escuela, tomen consciencia frente a su rol como cuidadores significativos, tutores resilientes y formadores de los niños, que luego serán el futuro de la sociedad en la que vivimos.

La convivencia entonces es un acto necesario e indispensable para garantizar el acto de vivir y convivir armónicamente, no solo con las personas con las que se ejercen relaciones, sino también con aquellos con los que se comparte en diferentes escenarios de participación, allí la formación en derechos humanos y competencias ciudadanas representan la oportunidad de reducir índices de violencia y promoción de mejores vínculos, relaciones sociales y formas asertivas de resolver los conflictos que son inherentes a la mera acción de estar con otro.

Conclusiones

La convivencia es un tema que se aprende y se practica en el entorno familiar, en la escuela, en el barrio, en el mundo social, en fin, el lugar donde nos encontremos, aprender a convivir constituye la base para la construcción de una sociedad más justa y una cultura de la paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona, en el respeto y cuidado de sus derechos y deberes.

Por ello, partiendo de que todos somos diferentes y tenemos el derecho de ser respetados tal y

como somos, la familia es el primer agente educativo y por ende debe crear las bases para la formación de los estudiantes en respeto y tolerancia, así la escuela es el lugar donde el niño pone en práctica todo lo cosechado en el hogar, donde se relaciona y aprende a convivir con los demás.

Asimismo, los maestros asumen un rol fundamental frente a la mediación de los conflictos escolares, su actitud de escucha, diálogo, encuentro y concertación constituyen actitudes fundamentales para lograr motivar y concientizar a los niños sobre el desarrollo de habilidades sociales, que les permitirán vivir en sociedad.

Anudado al rol del maestro, se establece la participación del directivo docente, como garante del cumplimiento de derechos tanto de los niños, niñas como de los maestros y la relación que se establece con los padres de familia, para lograr ambientes saludables en los que prime el respeto y el reconocimiento del otro por su condición humana

Cabe resaltar que, desde la perspectiva de los niños, las problemáticas que surgen en el aula siempre tienen solución, la mayoría de las veces toman la decisión de reconciliarse por su propia cuenta y aunque es necesaria la intervención de los maestros, se encuentran dispuestos para asumir sus responsabilidades, cuando de dificultades se trata, dialogar y seguir el ejemplo de sus padres, maestros y directivos, quienes se convierten en referentes de conducta para cada uno de ellos

Por otro lado, la lúdica es una herramienta esencial para fortalecer la convivencia en el ambiente escolar, el juego genera espacios agradables de aprendizaje y de moldeamiento de conductas, transforma el ambiente hostil en un espacio acogedor e interesante para los niños, es decir que lo que allí se realiza no está dependiendo del cumplimiento de reglas, sino que abre la oportunidad de comunicación y participación en su propio aprendizaje.

Por último y para próximas investigaciones se sugiere abordar desde la voz de los niños y las niñas la visión que tienen del rol que ejerce el docente y directivo docente en cuanto a la convivencia escolar y su pensamiento en torno a las normas y directrices que se plantean en la escuela.

Referencias

- Acevedo, A. (2017). *Manejo de conflictos en el grado transición del Gimnasio mi Bella Infancia y del Liceo Avenida Las Américas, una mirada al arte de escuchar activamente*. [Trabajo de grado de pregrado]. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional, clave para la primera infancia*. UNICEF.
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 201-207. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.52>
- Hincapié, O. (2013). *Estrategias de aula en los centros de Fe y Alegría- Proyecto de aula*. Editorial Kimpres Ltda.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2.
- Ministerio de educación Gobierno de Chile. (2013). *Orientaciones para promover espacios de participación y sana convivencia escolar*. República de Chile. http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/Cartilla%20mas%20inclusion%20y%20menos%20discriminacion%20en%20establecimientos%20educacionales.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013a). *Ley 1620, sistema nacional de convivencia Escolar*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013b). *Decreto No. 1965, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-328630.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Gobierno de Colombia.
- Organización Mundial de la Salud (OMS): (1999). *Life skills education*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Pabón, C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 12, 51-56. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5977/4956>
- Pages, J. (2000). Un punto de vista sobre la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 3-21. <https://core.ac.uk/download/pdf/41561245.pdf>
- Peñeiro, B. (2016). *Educación de las emociones en la primera infancia*. Belén Peñafiel.
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica pedagógica*, 21, 163-174. <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- UNESCO. (2004). *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los Derechos Humanos*. Gráfica Funny. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otros/esp_03_ramos_nieto_chaux.pdf
- Vigotsky, S. (1988). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. En *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vígüer, P., y Aviá, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*. 21(3), 345-359. <https://doi.org/10.1174/113564009789052334>





Reflexión sobre los contextos de participación en el municipio de Girardota: retos para la educación inicial*

Reflection on Participation Contexts in the Municipality of Girardota: Challenges in Early Childhood Education

Andri Yulieth Serna Córdoba¹, Natalia Andrea Alzate Alzate² , Carmen Ysabel Martínez³ 

Para citar este artículo: Serna, A., Alzate, N. y Martínez, C. (2021). Reflexión sobre los contextos de participación en el municipio de Girardota: retos para la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 20(2), 184-193. <https://doi.org/10.14483/16579089.16672>

Recibido: 17 de julio de 2020

Aceptado: 30 de agosto de 2021

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la incidencia de los contextos de participación del municipio de Girardota, Colombia, en el marco de la formación ciudadana en educación inicial, para lo cual se realizó un acercamiento reflexivo a teorías y autores que ilustran el tema. Entre las conclusiones principales encontramos los desafíos que el municipio de Girardota debe asumir en cuanto a formación ciudadana, reconociendo en los niños la capacidad para hacer propio su entorno, evidenciando a su vez que la formación ciudadana implica una mayor apropiación y reconocimiento del contexto, la cual debe ser otorgada a los niños desde su primer ciclo de educación.

Palabras clave: educación, infancia, ciudadanía, participación

Abstract

The purpose of this article is to analyze the incidence of participation contexts in the Municipality of Girardota, Colombia, during citizen training in early childhood education. To this effect, a reflective approach was implemented, which was based on theories and authors that illustrate the subject. Among the main important conclusions, we found the challenges that the town of Girardota must address regarding civic training, recognizing the children's ability to appropriate their surroundings, thus evidencing that civic training implies a better appropriation and recognition of the context, which must be granted to children since their first education cycle.

Keywords: education, childhood, citizenship, participation

* Artículo de reflexión derivado de la investigación finalizada "La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la equidad y la justicia social en las universidades" adscrito a La Maestría en Educación, y a los grupos de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" y "Laboratorio Universitario de Estudios Sociales" de la Universidad Católica Luis Amigó.

1 Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Correo electrónico: andri.sernaco@amigo.edu.co

2 Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Doctora en Literatura de la Universidad Católica de Chile. Coordinadora de la línea Didáctica de las lenguas en el Doctorado en Educación y líder del Grupo de Investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES) de la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. natalia.alzateal@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>

3 Profesora en educación técnica en la especialidad de Comercio, del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco de Venezuela. Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Directora del Doctorado en Educación y líder del grupo de investigación Educación, infancia y lenguas extranjeras de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: carmen.martinezde@amigo.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8134-2306>

Introducción

El presente artículo de reflexión teórica realizó un rastreo bibliográfico acerca de tres categorías específicas: formación ciudadana, participación infantil y contextos de participación, buscando hacer visible el lugar que ocupan los contextos de participación y la participación infantil en los procesos de formación ciudadana en Educación inicial, específicamente en el municipio de Girardota.

En un primer momento se hace una revisión de teorías sobre la formación ciudadana, esto a la luz de las políticas, planes y proyectos en materia de infancia, tanto a nivel nacional como municipal; así, la perspectiva de análisis que asumimos parte del reconocimiento de esta categoría como un proceso y un aporte a la transformación social de los espacios en los que se desarrolla la niñez, lugares “en los cuales el aprendizaje de los niños sea contextualizado, basado en la cotidianidad y mediado por el trabajo en equipo” (Rincón, *et al.*, 2003, p. 25).

En segundo lugar, se propone un acercamiento al concepto participación, con énfasis en la participación infantil desde la perspectiva de los derechos. Aquí la reflexión teórica se dirige, por un lado, a evidenciar el lugar que la infancia ha empezado a ocupar en términos sociales, culturales y políticos y, de otro, a reconocer según Soto que “las niñas y los niños como actores sociales participan de diversas maneras en la vida social” (2012, p. 1), aportando de manera significativa a las dinámicas sociales en los lugares que habitan.

En un tercer apartado realizamos un acercamiento teórico a los contextos de participación y presentamos el municipio de Girardota como un caso que, a manera de ejemplo, se puede analizar, para dar cuenta de los espacios reales en los que se desenvuelve la niñez. Esto se asume desde la perspectiva teórica de Bejarano y Sánchez, para quienes:

[...] las niñas y los niños deben contar con espacios de participación cultural, pero además deben tener incidencia sobre dichos lugares; una capacidad de agencia que les posibilite apropiarse de los saberes y prácticas sociales ‘ampliando su capacidad de acción en el entorno’. (2014, p. 133)

es decir, ampliando su capacidad de reconocer su contexto.

A manera de conclusión, este trabajo resalta la urgencia de cualificar los procesos de formación ciudadana en Educación inicial en el municipio de Girardota, a través de la construcción de espacios de participación que sean incluyentes y den respuesta a las necesidades específicas de la población.

Propuesta metodológica

Esta reflexión se realizó en el marco de una tesis de maestría de una universidad colombiana, es producto de una revisión cualitativa (Carrillo, *et al.*, 2011) que hace uso de datos documentales desde una aproximación hermenéutica (Rojas, 2011), a partir de las tres categorías ya mencionadas, con un énfasis en el municipio de Girardota como contexto de participación.

La base documental del análisis que presentamos es un ejercicio diagnóstico realizado en el marco de esta investigación, articulado a la Subsecretaría de Protección Social de Girardota y a la base de datos que esta dependencia tiene con relación a la primera infancia. El instrumento de apoyo fue el *diagnóstico situacional* propuesto por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en el cual se analiza la situación de los niños en los diferentes territorios a través de una batería de indicadores que se centra en ámbitos diferentes tales como: salud, educación, protección y garantía de derechos.

También es el resultado de una revisión documental llevada a cabo en dos etapas; primero, selección y lectura de un *corpus* que analiza las categorías ya mencionadas desde la perspectiva de autores clásicos y contemporáneos; segundo, revisión de políticas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y adecuadas por los municipios mediante planes, proyectos y acuerdos municipales, en este caso el plan de desarrollo 2020-2023 denominado ¡Ahora sí, Girardota para todos!

La búsqueda de fuentes se complementó con un rastreo documental en diferentes bases de datos digitales como Google académico, Scielo, Redalyc y Scopus. La información encontrada se recopiló en fichas de contenido textual, diseñadas para registrar la bibliografía encontrada por categorías de análisis,

permitiendo organizar una discusión de teorías en cada uno de los apartados del presente artículo. Así, esta reflexión se constituye en un referente para dar cuenta del lugar que han tenido la formación ciudadana y la participación infantil en los diferentes contextos, específicamente municipales y locales.

Discusión y resultados

Formación ciudadana: un reto por asumir

En este apartado se propone una revisión teórica sobre el tema de la formación ciudadana, la intención inicial es hacer una lectura de autores que definen y problematizan este tópico, para posteriormente mirar su incidencia en las políticas públicas y su consecuente materialización en los planes y proyectos que, tanto el país como las localidades, en este caso el municipio de Girardota, dirigen a la niñez a través de la educación inicial.

Entre las posturas teóricas más influyentes en esta materia encontramos en primera instancia la planteada por Arendt, quien resalta que la formación ciudadana hace referencia a “los procesos a través de los cuales el ciudadano se forma en espacios compartidos con los otros” (2007, p. 219). A esta perspectiva se suman la de Aguilera que hace énfasis en un modelo de ciudadanía crítica anclado también en la idea de proceso, es decir “una construcción permanente de derechos y responsabilidades puestas en ejercicio en proyectos de bien común” (2006, p. 36), y la de Magendzo, que la define desde la perspectiva de “un proceso de construcción de razonamientos y elecciones que posibilitan el bienestar individual y colectivo” (2004, p. 67).

Dichos procesos son concebidos también como una serie de prácticas, que pueden ser reflexivas, siguiendo a Freire, porque tienen en cuenta “los problemas emergentes que enfrentan los sujetos en los diferentes contextos” (1988, p. 45), o colectivas, según lo plantea Giroux, cuando hace referencia a los “mecanismos de trabajo que apuntan a la transformación social” (1989, p. 32). Ambas dimensiones de la práctica apuntan como lo menciona Ariza a “un entrenamiento de los ciudadanos en las virtudes reflexivas y argumentativas que posibilitan exponer, cuestionar y concretar en torno al bien común” (2007, p. 13). Dichas perspectivas sugieren que el sujeto tiene un rol activo en la vida

social, dado que posee una serie de capacidades que le permiten, según Delgado, “participar constructivamente en el diseño de normas, instituciones y relaciones de convivencia” (2015, p. 1).

La consideración del sujeto como un participante activo de la vida social, sus normas y prácticas de convivencia, nos lleva a interrogar el lugar de la niñez en los escenarios de socialización y el rol que cumplen la escuela y los diversos contextos en los que se llevan a cabo los procesos de socialización infantil, entre estos jardines, preescolares, centros comunitarios, etc. Un tema no menor que debe ser tenido en cuenta en las discusiones teóricas sobre formación ciudadana en educación inicial.

A este tema nos acercamos con una mirada amplia en la que, además de tener en cuenta el espacio escolar, se incluyen los lugares que permean al niño en su totalidad: esferas de interacción compuestas por las personas, el barrio, el municipio, la ciudad. Allí vemos que los procesos de formación ciudadana, como lo reconoce Tubella se basan a la vez en “el hecho de reconocerse como uno y ser reconocido como tal por los otros” (2005, p. 122). ‘Los otros’ no solo el grupo de pares, sino también las personas que hacen parte de los diferentes escenarios sociales en los que interactúa el niño: la familia, la escuela y la sociedad, todos articulados bajo un sentido de corresponsabilidad.

De aquí que, el sentido y el significado de la formación ciudadana deba trascender de un sentido relacionado únicamente con pautas de comportamiento, para ubicarse en un lugar que repercuta en las interacciones sociales, es decir “en las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 33).

El Ministerio de Educación Nacional MEN en los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* ofrece pautas para ahondar en dicha reflexión, y exhorta a los adultos involucrados en la educación a “promover y construir ambientes democráticos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar, para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 10). Lo cual nos lleva, necesariamente, a pensar

en la construcción de códigos diferentes de comunicación y relación, donde sea posible evidenciar una idea clara en una apuesta coherente sobre formación ciudadana que finalmente pueda generar lazos sociales, que como afirma Delgado “afianza un sentimiento de afiliación y pertenencia a una comunidad” (2015, p. 2).

Lo importante, como propone el MEN, es “traer estos mensajes al aula y al hogar y reflexionar sobre ellos” (2010, p. 5), generar espacios de encuentro y construir una perspectiva común. Los objetivos que Colombia se ha trazado al respecto, esclarecidos ya en la *Política de Estado de Cero a Siempre* están orientados a “garantizar un desarrollo integral y el ejercicio de la participación y de la ciudadanía” (2016, p. 4). El enfoque político aquí resalta, primero, el papel protagónico de los entornos propuestos para que el desarrollo integral en educación inicial sea posible: entorno hogar, entorno educativo, entorno salud y entorno espacio público; y segundo, el rol activo de las niñas y los niños, a quienes se le debe educar como sujetos con capacidad de agencia, conscientes de que sus voces y acciones inciden, según García “sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo” (2001, p. 7).

Ahora bien, mencionar la existencia de una política de Estado indica que todas las acciones adelantadas en las instituciones educativas y territorios con educación inicial ya tienen, al menos en el papel un norte definido, así lo afirma Mesa al asegurar que “las instituciones educativas han hecho grandes esfuerzos con la implementación de proyectos de formación ciudadana” (2008, p. 3). Aunque no se desconocen estos esfuerzos, es claro que las prioridades respecto a los procesos de formación ciudadana para la primera infancia varían en cada localidad.

En el municipio de Girardota, por ejemplo, mediante el plan de desarrollo 2020-2023 denominado *¡Ahora sí, Girardota para todos!*, se lleva a cabo un ejercicio diagnóstico para conocer la situación de la primera infancia en relación con la garantía de sus derechos, es una acción dentro de las políticas estructuradas para la infancia y tiene como objetivo conocer las necesidades de las niñas y los niños y actuar en favor de su bienestar a través de la educación inicial. Uno de los aspectos que se contempla en esa acción está relacionado con los

espacios de participación que componen el contexto social de la niñez.

Participación infantil

Para hacer referencia a la participación infantil, en primera instancia hay que discutir la participación en tanto derecho fundamental que, siguiendo a Trilla y Novella, para ser asumido como tal debe cumplir tres grandes condiciones: “reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades para ejercerlo y que existan los medios o espacios necesarios para lograrlo” (2011, p. 21).

Desde esta perspectiva el sujeto que participa hace uso de un derecho que le permite en palabras de Dale “estar involucrado en algo, interactuando con otras personas, reconociéndose como parte de un colectivo que tiene ideas y pensamientos en común” (1999, p. 14); porque como lo reafirma Estrada y Madrid “cuando el individuo ejerce su derecho a participar y a organizarse adquiere una nueva concepción de su identidad social e individual, se va apropiando de habilidades para expresarse, de saberes y valores que le han sido ajenos o negados” (2000, p. 29).

El correlato del derecho a la participación es la responsabilidad, un ejercicio democrático relacionado de un lado, según Touraine con “la posibilidad que tiene el ser humano de elegir” (1995, p. 72), y de otro según Zuleta con la “aceptación de la angustia de tener que decidir por uno mismo” (1995, p. 124). Ambos aspectos le implican al sujeto involucrarse activamente, desde el conocimiento, en la configuración de la vida en comunidad, en palabras de Trilla y Novella mediante “la acción participativa, como acción social, colectiva y relacional” (2001, p. 24).

Lo anterior aplicado al contexto infantil implica precisar el término, para ser rastreable en políticas planes y proyectos gubernamentales y, desde ahí, entender que la mirada debe dirigirse, como lo expresa Gallego, a la creación de “escenarios de participación basados en el respeto y en las sanas relaciones para los niños y niñas” (2014, p. 8); en otras palabras, los esfuerzos deben estar puestos en la generación de oportunidades reales como la dice Hart “para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático” (1993, p. 5).

Por esta vía de argumentación, es importante resaltar que, aunque la participación es aún un tema desconocido para muchos, y en la mayoría de los casos “ni los adultos, ni la infancia saben qué se entiende, espera, o desea de ella” (Alfageme, *et al.* 2003, p. 10), la misma se constituye en un componente fundamental de la sociedad, es a través de ella que se construye la democracia. Tal perspectiva le da a la niñez un lugar de visibilidad y protagonismo, así como tiene en cuenta las habilidades de la niñez; en palabras de Sauri y Márquez “el desarrollo de capacidades que tiene que ver con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales” (2002, p. 2).

Cuando hablamos de la participación infantil la ubicamos en un entramado teórico y crítico influenciado por una configuración social diferente y una perspectiva de infancia que se aleja de los paradigmas positivistas que asociaban la niñez a un estado de inconsciencia o incapacidad de agencia; ahora Alfagemes, *et al.* proponen que “la participación de los niños forma parte de una nueva cultura y constituye nuevas formas de establecer relaciones sociales entre los humanos y su entorno” (2003, p. 33).

Más que una acción de la vida cotidiana, el término participación se relaciona según Rojas con un “mecanismo que permite escuchar al otro, reflexionar sobre sí mismo y actuar en la construcción de la propia realidad” (2006, p. 67), desde esta perspectiva participar activamente y en términos políticos y democráticos, según Alfagemes, *et al.*, “capacita al niño para que descubra el derecho de los otros a tener sus propias formas de expresión” (2003, p. 7). A propósito de esto Tonucci propone que “es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar” (1998, p. 25).

De otro lado, en términos teóricos y políticos, la infancia ha logrado posicionarse de manera gradual en espacios de discusión académicas, su visibilidad en la actualidad, a través de estudios, reglamentación y lineamientos, la mantiene en el centro de las discusiones. De ahí la necesaria relación que debe existir entre los mecanismos de participación ciudadana y los contextos en los que se desenvuelve el niño. Es en este tejido de vínculos teóricos y

acciones derivadas de las políticas donde se garantiza el reconocimiento de las niñas y los niños como sujeto de derechos y deberes, porque como lo dice Estrada y Madrid “la participación es y se da desde los ámbitos individual y social” (2000, p. 31).

En Colombia la *Política de Estado de Cero a Siempre* propone “dar un nuevo significado a los entornos en los que se desarrolla el niño para que su voz pueda ser escuchada” (2016, p. 3), lo que deja ver la importancia de una lectura y apropiación adecuada de los espacios en los que se da la participación infantil, espacios en los que deben conversar elementos que aporten de manera significativa a la construcción o fortalecimiento de procesos de formación ciudadana.

Ahora bien, pensar en los elementos que aportan a procesos significativos de participación infantil, remite a pensar en las necesidades y demandas de los contextos en los que acontece la vida de los niños, en la forma en que estos son vistos dentro de ellos y además en la manera en que la voz de los niños debe estar representada dentro de ese contexto; según Delalande “las voces de los propios niños deben ser prominentes en la exploración de lo que está sucediendo en sus vidas” (2003, p. 4). De este modo los elementos de cada uno de los contextos en los que los niños participan deben permitirnos ampliar la concepción de infancia para comprender que son, efectivamente sujetos con agencia para actuar e incidir en su propio entorno.

Un contexto de participación y sus desafíos en formación ciudadana

Tomando en cuenta lo dicho hasta este momento, es importante ahora proponer algunas definiciones sobre contextos de participación, desde diferentes autores, para posteriormente realizar una descripción analítica del municipio de Girardota como contexto de participación, y reflexionar y la situación actual de las niñas y niños en esta localidad en cuanto a participación y procesos de Formación Ciudadana.

Los contextos de participación son según la Federación de enseñanza de Andalucía “entornos en los que se las personas pueden vivir, aprender y desarrollarse, que están constituidos por las personas que hacen parte del espacio de interacción”, esto incluye personas como familias y vecinos, pero también instituciones sociales como el sistema

educativo (2009, p. 10). Acorde con Biancirdi “lo que está alrededor, y, por consiguiente, el ambiente o la situación dentro del cual ocurre se genera y puede ser comprendido aquello sobre lo cual estamos focalizando nuestra atención” (2009, p. 3).

Muntañola hace referencia al contexto y su relación con el cuerpo mismo, así: “un lugar es siempre una orientación para la acción, o sea una noción y una modulación en la relación con el cuerpo del otro, o sea una emoción” (1979); pensar en que el contexto es una orientación para la acción es como lo dice el MEN pensar en un espacio “en el que se aprende interaccionando, transformando las relaciones con el otro, con las cosas y con los acontecimientos” (2014, p. 13). De su parte, los “referentes técnicos para la educación inicial” del MEN, en su *Documento 24*, aportan a la definición de contexto de la siguiente forma: “un contexto es ese punto focal donde fijamos nuestra atención porque demarca aquello que queremos indagar, cuestionar o abordar” (2014, p. 2).

Para el caso específico de este artículo, el concepto de contexto se relaciona directamente con un espacio en el cual se llevan a cabo procesos de participación y formación ciudadana, que, como lo propone Gil (2017), favorecen la dimensión política en espacios de experiencias compartidas. Lo anteriormente dicho, sitúa al municipio de Girardota en un espacio con una intención de interacción y a los niños como sujetos capaces de incidir en su entorno.

En coherencia con estas ideas, Colombia a través de la *Política de Estado de Cero a siempre*, propone un contexto para el desarrollo integral de la infancia que asume al niño como sujeto de derechos al que “se le debe garantizar su desarrollo en cuatro entornos: entorno hogar, entorno educativo, entorno salud y entorno espacio público” (2016, p. 24). Consecuentemente cada entidad territorial tiene el deber de sumarse a esta política estatal, desde planes, programas y acciones que mediante un trabajo articulado con diferentes sectores logre impactar los cuatro entornos. En ese artículo estudiamos el caso del municipio de Girardota y hacemos un ejercicio diagnóstico de su situación en materia de infancia, participación y formación ciudadana.

Según datos tomados del plan de desarrollo territorial 2020-2023 *¡Ahora sí, Girardota para todos!* El municipio se encuentra ubicado al occidente del

departamento de Antioquia y al norte del área metropolitana del Valle de Aburra a una distancia de Medellín de 26 kilómetros, lo que se traduce a 30 minutos aproximadamente. Limita por el norte con el municipio de Barbosa; por el oriente con los municipios de Guarne y San Vicente Ferrer; por el occidente con los municipios de San Pedro y Don Matías y por el sur con el municipio de Copacabana.

La zona rural cuenta con veinticinco veredas: El Barro, El Palmar, El Socorro, El Yarumo, Jamundí, La Mata, Las Cuchillas Arriba, Mercedes Abrego, Portachuelo, San Andrés, San Diego, San Esteban, El Cano, El Paraíso, El Totumo, Encenillos, Juan Cojo, La Calera, La Holanda, La Matica, La Meseta, La Palma, Loma de los Ochoa, Manga Arriba y Potrerito. Centros poblados, Las Cuchillas, San Esteban, La Calle, Jamundí y San diego.

En la zona urbana, por su parte cuenta con los siguientes barrios: La Ceiba, Centro, El Llano, El Paraíso, El Salado, La Ferrería, La Florida, Girardota La Nueva, Barrio Guaduales, Barrio Guayacanes, Barrio Juan XXIII, Barrio Montecarlo, Barrio Naranjal, Nuevo Horizonte, Santa Ana, San José y Aurelio Mejía.

Según fuente DANE, el municipio de Girardota cuenta con una población al 31 de diciembre del 2018 de 51.662 habitantes, distribuidos según sexo en 25.314 hombres que representa un 49% y 26.348 mujeres que representa el 51%. La mayor concentración población está ubicada en la cabecera municipal con 28.652 habitantes que representan el 55%, en los centros poblados y rural disperso 23.010 habitantes que representan el 45% de la población (2018). El número de habitantes para los rangos de edad que le competen al estudio de este artículo son los siguientes: de 0 a 5 años 5.835 habitantes y de 6 a 11 años 5.962 habitantes.

Esta distribución de la población hace que sea necesario evidenciar de qué manera está pesando el municipio los contextos de participación para la infancia. Así mismo, debe revisar la efectividad de las acciones emprendidas para abarcar la población urbana y rural; razón por la cual es fundamental dar una mirada más profunda, con un sentido social y también pedagógico, a los espacios de participación en los que se lleva a cabo la socialización de las niñas y niños.

De acuerdo con lo anterior, la oferta Institucional con la que el municipio cuenta para la atención a

la primera infancia logra atender un aproximado de 1.525 niños y está distribuida así: un hogar infantil, dos centros de desarrollo Infantil CDI, veinte hogares comunitarios, un preescolar Comfama, tres jardines infantiles privados y la modalidad de desarrollo infantil en medio familiar Buen Comienzo.

Los retos a los que se enfrenta el municipio, que además evidencia una deuda con la atención de la totalidad de niñas y niños en edades entre 0 y 5 años, tiene que ver con garantizar la atención a un mayor porcentaje de la población, especialmente en zonas rurales. Dicho reto implica la actualización de la política pública para la infancia, ejercicio que debe contar con la participación activa de los actores involucrados en la atención de niñas y niños.

Adicional a esto, desde la perspectiva política, existe también la necesidad de crear espacios de participación infantil efectivos que permitan visibilizar la voz del niño en ese contexto, y, por esta razón, el trabajo de investigación llevado a cabo en el marco del proyecto *Formación ciudadana en educación inicial*, articulado con el programa de Infancia y Adolescencia, adscrito a la subsecretaría de protección social de Girardota, realizó un diagnóstico sobre la situación de la primera infancia en ese contexto, al que a continuación haremos referencia.

Nos referimos aquí a un instrumento de análisis que recopila información de diversas fuentes y evidencia el estado de la niñez en el municipio y los factores positivos y negativos que inciden en su desarrollo. Su elaboración responde a los lineamientos que, desde el ICBF, en el año 2019, se dan para elaborar los diagnósticos en todo el territorio nacional y conocer las necesidades de las niñas y niños en el país. De igual manera se articula los lineamientos del Departamento Nacional de Planeación DNP, a través del *Kit territorial de planeación*, creado en enero de 2020, para realizar el análisis de elementos como, por ejemplo, las características de las niñas y niños en cada grupo de edad. Los datos que se recopilan provienen de bases de datos nacionales como el DANE (2018), SUIN (2018), SSSA (2018), SIMAT (2019) y otras fuentes locales como el Hospital del municipio, las comisarías de familia y las instituciones educativas; de igual forma se analiza la situación de los derechos de existencia, derechos de ciudadanía, derechos de desarrollo y derechos de protección.

Teniendo en cuenta que “los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente” (Federación de enseñanza de Andalucía, 2009, p. 1) y en el marco de la reflexión teórica y de acciones políticas que aquí planteamos, a continuación, se presenta una reflexión teórica sobre los avances en la recopilación de información y generación del diagnóstico, mas no se presentan resultados en términos estadístico, por cuanto aún está en curso la investigación.

Esto lo proponemos porque reflexionar teóricamente sobre lo que significa la realización de un diagnóstico en materia de contextos de participación para la infancia debe, necesariamente, abrir el debate y constituirse en la base para la creación de políticas, planes, programas y proyectos, que ayuden al territorio a trazarse metas y objetivos para esta población. Es un punto de partida para generar acciones efectivas con las niñas y niños, encaminadas a garantizar espacios de participación en el contexto municipal.

Según Ander Egg un diagnóstico “es el conocimiento de una realidad determinada y permite conocer los factores que inciden en las problemáticas sociales” (1984, p. 90), esto se ve reflejado en la identificación de aquellos escenarios que hacen las veces de contextos de participación para la primera infancia. María Montessori, (en Jiménez. 2015) dice al respecto que “si realmente se aspira a conseguir condiciones mejores, a difundir una mayor luz de civilización en un pueblo, se debe pensar en el niño como medio para tener los resultados deseados” (p. 67).

En el municipio los principales contextos de participación son el hogar y la escuela. La mirada en este caso debe dirigirse a lo que está afuera, pero que también le es familiar, parques, plazas, zonas de tránsito; todo aquello del ambiente que facilita la participación y la construcción social de la niñez. Trilla y Novella propone que “si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que son conocidos, ello garantiza un ‘clima de seguridad para participar’” (2001, p. 26).

El estado actual de los espacios en los que la niñez puede interactuar aún está pensada desde una perspectiva adultocéntrica. Lugares como la iglesia, la biblioteca, la vereda, sí son ocupados por las niñas y los niños, pero no existen aún estrategias que posibiliten una apropiación activa de dichos

espacios. Apropiarse es hacerse partícipe mediante un ejercicio democrático en el que “las personas pueden construir estrategias de acción con las cuales pueden rehacer sus lugares y presencias en diferentes contextos” (Álvarez, 2003, p. 58).

De este modo, una lectura inicial del diagnóstico en materia de infancia muestra como necesidad la reflexión sobre el sentido y significado de los espacios que Girardota ha construido para que la población interactúe, y más puntualmente el rol que se le ha dado a la niñez en este aspecto, que hasta el momento parece ser el de beneficiarios más no el de constructores y partícipes de dichos espacios.

Aquí el reto es claro, tienen que ver con la construcción de nuevos espacios de participación, el aprovechamiento del contexto y el fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana para y con la población de niñas y niños de educación inicial. Con ellos se debe generar “el impulso de la reflexión, la revalorización, la transformación y la construcción de los sentidos, idearios y prácticas de la ciudadanía, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (Álvarez, 2003, p. 59).

Conclusiones

La variedad de discursos que se derivan de la ciudadanía y formación ciudadana incluyen “derechos, obligaciones, igualdad y diferencia, estatus y práctica, membresía, dignidad, competencia, autonomía, dependencia, independencia y participación” (Llobet, 2012, p. 21), y plantean reflexiones desde aristas normativas, políticas y morales para sugerir que la sociedad se organiza y ordena en un marco jurídico, que es garante de justicia e igualdad para todos los ciudadanos, en un determinado contexto social; lo que supone también hacer alusión a la pluralidad. Sin embargo, como lo expresa Llobet (2012) las perspectivas diversas que rodean este tema tienden a agruparse en pensamientos totalitarios y homogéneos que le dan al sistema estatal el poder de ser el único interprete de dichos discursos.

En este sentido, aunque en nuestro país el tema de formación ciudadana ha tomado fuerza, su desarrollo en ámbitos que incluyen de manera específica a la primera infancia, es aún incipiente. En Girardota, el reto está precisamente en descentralizar estos discursos y hacer políticas efectivas en materia de

participación y democracia, desde y para la infancia, con la intención de cualificar dichos procesos; lo que requiere hacer un uso efectivo del contexto, es decir, posibilitar experiencias que le permitan al niño conocer lo que está por fuera de la escuela y de su hogar, así como generar una participación efectiva y oportuna en estos espacios que no esté mediada por elementos ajenos a él.

Deberá ser primordial rescatar y elevar la voz del niño como sujeto con habilidades para reconocerse y reconocer al otro, reconocer sus pensamientos, ideas y reflexiones acerca de la realidad que lo permea. Fortalecer sus habilidades de reflexión, autonomía, toma de decisiones, a través de acciones en las cuales su sentir sea tomado en cuenta para la cualificación de los procesos de formación ciudadana.

Tener presente que no solo en el hogar y en la escuela se aprende, es necesario propiciar en otros escenarios como el parque, la iglesia, la vereda, el supermercado, la biblioteca, entre otros, momentos y espacios para la formación ciudadana, que no es otra cosa que la convivencia permanente con otros y la comprensión de normas, a través de las cuales se hace posible la interacción no solo con las personas, sino con el contexto mismo en el que el niño se desenvuelve.

Para finalizar, hablar de formación ciudadana en educación inicial en el municipio de Girardota, nos lleva a pensar tanto en temas relacionados con la transformación social y cultural, como el reconocimiento del niño como un ser capaz de construir su propio entorno. Por esta razón el reto, en este tema, se halla en lograr que tanto el reconocimiento como la apropiación del contexto haga parte del ejercicio de aprendizaje cotidiano, incluido como eje transversal desde el primer ciclo educativo. El territorio es un espacio de construcción conjunta, solo en esa interacción se transforma en contexto de participación, donde la educación inicial no debe ser ajena a estas discusiones.

Referencias

- Alcaldía de Girardota. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial: Ahora Sí, Girardota para todos*. Alcaldía de Girardota.
- Aguilera, G., Espinosa, H., González y J. Salcedo. (2006). La formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. *Actualidades pedagógicas*, 49, 67-69.

- Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Plataforma de organizaciones de Infancia.
- Álvarez, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil, Medellín* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. [Primera ed. Tercera reimpresión]. Editorial Paidós.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de estudios sociales*, 27 (150-163). <https://doi.org/10.7440/res27.2007.10>
- Bejarano, D. y Sánchez, A. (Comp.). (2014). *Hacia la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil —SVDI—*. Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano, CINDE.
- 192 Bianciardi, M. (2009). *Complejidad del concepto de contexto*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://eqtasis.cl/wp-content/uploads/2018/02/Bianciardi-Marco-Complejidad-concepto-de-contexto.pdf>
- Carrillo, M. Leyva-Moral, J. y Medina, J. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Concejo Municipal de Girardota. (2007). *Acuerdo No. 092, Por medio del cual se revisa y ajusta el Plan Básico de Ordenamiento Territorial para el Municipio de Girardota*. Concejo Municipal.
- Dale, R (1999) *Participación infanto-juvenil: un reto social*. OPS; OMS.
- Departamento Administrativo de Planeación (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Gobierno de Colombia.
- Delgado, B. (2015). *Historia de la infancia*. Unicef.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrin*, 40, 1-14. <https://doi.org/10.4000/terrain.1555>
- Departamento Nacional de Planeación. (2020). *Kit planes de desarrollo territorial, unidad 1 diagnostico*. Gobierno de Colombia. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/AdmKITTerritorial/MenuKITPlaDes>
- Egg, A. (1984). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Humanitas.
- Estrada M. y Madrid, E. (2000). *La participación está en juego. Estrategia para garantizar con calidad los derechos a la educación, la salud y la participación, vinculando a las familias de niños y niñas con experiencia de calle: Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Instituciones de Protección de la niñez*. Unicef.
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 5, 1-7.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gallego, A. (2014). Participación infantil: Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- García, A. (2001). Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo ecológico/modelo integral de atención e intervención temprana. (Ed.) *XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. (pp.1-12). Madrid. Real Patronato de Discapacidad. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Gil, M.E. (2017). *El seminario de práctica pedagógica, un espacio para la formación ciudadana en la universidad*. Facultad de educación, Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (1989). Alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire, y D. Macedo (Eds). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 25-50). Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Unicef.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). *Cartilla para mandatarios territoriales*

- del periodo 2020-2023, ¡Trabajando por la niñez y la familia ganamos todos! Gobierno de Colombia.
- Jiménez, F. (2015). *Idea de niño en la obra de maría Montessori*. Universidad Santo Tomas.
- Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía: diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera norte*, 24(48), 7-36.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Cooperativa editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2004) *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2010). *Competencias ciudadanas. proyectos de calidad. educación preescolar, básica y media*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). La exploración del medio en la Educación Inicial. *Documento*, 24.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre*. MEN.
- Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-pluriversidad*. 8 (3), 2-9.
- Muntañola, J. (1979). *Topogénesis dos: ensayo sobre la naturaleza social del lugar*. Oikos.
- Sauri, G. y Márquez, A. (2002). *La participación Infantil: un derecho por ejercer*. Red por los Derechos Infancia México. Memoria del Taller de Intercambio de Propuestas y Vivencias sobre Participación Infantil.
- Rincón, L., Bogotá, M., Almonacid, E. y Sabogal, L. (2003). *Bogotá, nuestra ciudad centro de los procesos de formación ciudadana. Colegio Distrital Atanasio Girardot. Experiencias Docentes, calidad y cambio escolar*. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Blaa digital.
- Rojas, H. (2006). Promoviendo la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: las experiencias de Aquitania y Corabastos, Colombia. (77-84). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Unicef.
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- Sistema Integrado de Matrícula SIMAT Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2019). *Estudiantes por Institución Educativa Oficial. Girardota*. MEN
- Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- SUIN. (2018). *Sistema Único de Información de la Niñez*. ICBF.
- SSSA. (2018). Secretaria Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia.
- Tonucci, F. (1998) *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tubella, I. (2005). *Sociedad del Conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Editorial UOC
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es la democracia? Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 365, 23-43.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Corporación tercer milenio, educación para la nueva época.





“Es que cada niño es diferente”: el saber de las maestras sobre los niños*

“Each Child Is Different”: Women Teachers’ Knowledge about Children

Graciela Fandiño¹, Kathy González L.², José I. Galeano³, Alberto Pardo⁴

Para citar este artículo: Fandiño, G., González, K., Galeano, J., y Pardo, A. (2021). “Es que cada niño es diferente”: el saber de las maestras sobre los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 194-205. <https://doi.org/10.14483/16579089.16345>

Recibido: 15 de junio de 2020

Aceptado: 2 de diciembre de 2021

Resumen

Esta investigación buscó caracterizar el saber docente sobre niños y niñas (menores de 6 años) de maestras de jardines infantiles y colegios públicos de Bogotá. El estudio fue de corte constructivo-cualitativo, el análisis de contenido inductivo, y las categorías emergieron de la lectura de los investigadores. El análisis muestra cómo las perspectivas de las maestras tienen estructuras particulares e idiosincráticas pero comparables. Las categorías construidas fueron las siguientes: *desde dónde hablan las maestras de los niños y de qué hablan cuando describen a los niños*. Los hallazgos y conclusiones muestran la relación entre categorías a partir de los discursos de las maestras, que se estructuran en referencias contextuales, la visión de ser maestra y de ser niño, el reconocimiento de la singularidad de cada niño, la presencia de contenidos, la manera en que ellas cualifican y significan sus descripciones y apreciaciones

sobre el ser infantil y cómo proyectan y dan cuenta de vivencias compartidas con los niños.

Palabras clave: educación inicial, formación de educadores, prácticas educativas, primera infancia, saber docente, docente de preescolar, infancia

Abstract

This research aimed to characterize the teaching knowledge about children (under six years old) of a group of women teachers from kindergartens and public schools in Bogotá. The study was constructive/qualitative, the content analysis was inductive, and the categories emerged from the researchers’ reading. The analysis shows how the teachers’ perspectives have particular and idiosyncratic but comparable structures. The constructed categories were the following: *from what perspective do teachers speak about children and what do they talk about when they describe children*. The findings and conclusions

* Artículo derivado de la investigación “Es que cada niño es diferente”, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional en la línea Creencias y pensamiento del profesor y como parte del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos.

1 Doctora Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Magíster en Investigación y análisis curricular, UPN. Especialista en Métodos y técnicas avanzadas en investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, UPN. Licenciada en Educación con especialización en educación, Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Profesora titular, catedrática jubilada, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gmfandino@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9386-119X>

2 Magíster en Educación, UPN. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, UDFJC. Licenciada en Educación Infantil, UPN. Profesora ocasional, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico_ lkgonzalezr@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6156-5174>

3 Magíster en Educación, Fonoaudiólogo, UNAL. Profesor ocasional, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jigaleano@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0869-9226>

4 Magíster en Psicología educativa, Universidad Central, Madrid. Licenciado en Filosofía y letras, PUJ. Asesor investigativo de la UPN (2018). Correo Electrónico alpano8391@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1646-0357>

show the relationship between these categories based on the teachers' discourses, which are structured around contextual references, the vision of being a teacher and being a child, the recognition of the uniqueness of each child, the way in which the teachers value and ascribe meaning to their descriptions and appreciations about being a child, and how they project and account for experiences shared with children.

Keywords: early education, teacher education, educational practices, teaching practices, early childhood, teacher knowledge, preschool teacher, childhood

Introducción

La investigación que se presenta fue financiada por la Universidad Pedagógica Nacional, hace parte de la línea de investigación *Creencias y pensamiento del profesor* y del grupo de investigación *Educación infantil, pedagogía y contextos*. Dicha investigación buscó caracterizar el saber de las maestras de educación de la primera infancia sobre los niños y niñas que tienen a su cargo, partiendo del supuesto de que ellas los conocen; pues además de ser en su mayoría profesionales especializadas en educación infantil, están en contacto permanente con ellos, lo que les posibilita construir un saber sobre los niños que tienen a su cargo.

Se fundamenta también el contexto histórico de los últimos años, en el cual la política de primera infancia ha sido muy favorable para la educación de los niños y niñas, en tanto ha posicionado la importancia de esta profesión, así como asuntos centrales asociados al potenciamiento del desarrollo infantil y el rol del maestro. Sin embargo, de manera paralela, desde las instituciones oficiales también se ha acentuado la preocupación por “medir” el desarrollo de los niños, respecto a lo cual las maestras manifiestan que generalmente las escalas construidas son cerradas y no les permiten describir las particularidades de los niños a partir de su saber y experiencia.

La investigación fue de corte constructivo-cualitativo y buscó comprender las características del saber de las maestras en dos tipos de contextos educativos: los jardines infantiles públicos, a los que asisten niños entre 0 y 5 años y las instituciones

educativas distritales o colegios, donde van niños de 4 a 6 años. Se entrevistaron a nueve maestras de jardines y nueve de colegios públicos. Se presenta aquí un análisis comparativo con base en tres grandes categorías: Visión global de las maestras, Desde dónde hablan las maestras y De qué hablan las maestras, así como un análisis de la relación entre las categorías. Las categorías se indujeron de la lectura grupal de los investigadores: dos especialistas en primera infancia, un psicólogo educativo y un fonoaudiólogo.

Con lo anterior se pretende mostrar que, dentro de los múltiples saberes sobre los niños de primera infancia, el de las maestras es un saber válido, con unas características particulares en tanto este se construye en la interacción directa con ellos y como tal tiene que ser reconocido para interlocutar con los que tienen otros profesionales como los psicólogos, los terapeutas y demás que trabajan con la primera infancia.

En su orden, el artículo presenta el contexto teórico, la metodología utilizada, los resultados y análisis de la información con base en las categorías antes señaladas y las principales conclusiones del estudio.

Contexto teórico

El concepto de saber docente es asumido por Mercado (2002), a partir del concepto de “saber cotidiano” de Heller (1977), siendo así un saber que se construye en diálogo con otros y en el que los alumnos ocupan un lugar central. Por su parte, Tardif (2009) construye su concepto separándose de las posiciones “mentalistas” que se centran en los procesos cognitivos individuales y “sociologistas” que tienden a olvidar la construcción concreta de los saberes. Para el autor antes referido “el saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica para adaptarlo a ella y para transformarlo” (p.13). Tardif caracteriza el saber docente como un saber individual y social que lo hace diverso, de carácter temporal, plural y heterogéneo, personal y situado, lleva señales del ser humano y está fundamentado en la experiencia docente.

Es preciso señalar que para Tardif (2009) resulta fundamental reconocer que la razón de ser del trabajo docente se trata de prácticas sociales, es decir, el saber docente se construye con sujetos y la actuación con otros seres humanos, 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 o determinada práctica, sino principalmente la capacidad para comportarse como sujeto en interacción con otros. El maestro actúa con cada niño y niña acompañado de sensibilidad y discernimiento; así, “la adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente” (Tardif, p. 197). Esta sensibilización lo lleva a desarrollar una aptitud que le permite revisar continuamente su práctica, pues esta se halla relacionada con posiciones éticas y valores que el maestro tiene (Fandiño, 2016).

196 Este concepto de saber docente se enriquece con el concepto *Saber de la experiencia*, elaborado por Contreras y Pérez (2010), por lo cual se entiende que el saber de las maestras sobre los niños se puede catalogar como el saber que se ha ido elaborando por cada una, en relación directa con sus vivencias y mundos de sentido y significación atribuidos por ella a sus prácticas pedagógicas cotidianas, en sus contextos de formación y de ejercicio profesional. De esta manera, se hace énfasis especial en un saber construido en las interacciones diarias con los niños en general y con cada uno en particular. Este versa sobre lo que observan y lo que viven diariamente en el salón de clases, pero también en otros espacios y actividades que se realizan en la institución educativa. Es un saber que las hace pensar y repensar a los niños como sujetos, pero a la vez a ellas mismas como maestras y como personas.

Metodología

Acorde con las investigaciones que la antecedieron, esta investigación fue orientada por un enfoque cualitativo, con un énfasis constructivista en el sentido de la definición dada por Latorre *et al.* (1996):

La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. (p. 199) Cierra cita

El proceso investigativo se desarrolló así en varios momentos. En un primer momento se estableció el contacto con las maestras interesadas en participar; como ya se mencionó, la entrevista fue la base del estudio, en la que se le pidió a cada maestra describir diez niños de su grupo (seleccionados aleatoriamente) simulando una actividad de “entrega” de un grupo de niños a otro maestro (investigador). La indicación ofrecida a cada una de ellas fue: “haz de cuenta que voy a ser la maestra de tu grupo de niños. Háblame de cada uno”. Estas descripciones fueron grabadas y transcritas; sus contenidos se dividieron en párrafos de acuerdo con criterios conversacionales y temáticos dando lugar a los protocolos.

En segundo lugar, se codificaron cada uno de los registros o protocolos y se sometieron a sucesivas lecturas, que tenían como primer objetivo captar su contenido global y hacer una primera clasificación de los registros de acuerdo con los sentidos que describían los saberes de las maestras. Posteriormente, se procedió a iniciar el análisis de las entrevistas con la técnica de análisis de contenido, la cual retoma los planteamientos de Porlain *et al.* (1998), Martínez (1991) y Bonilla *et al.* (1997).

Para la categorización se siguió un proceso que combina un proceso deductivo e inductivo; así, las categorías deductivas son comunes a las maestras de todas las instituciones, mientras que las inductivas reflejan ciertas diferencias entre ellas. La construcción de las categorías centrales de esta investigación tuvo como referente inicial el artículo “Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños” (Fandiño, 2016), en la que se entrevista a una maestra que trabajaba con niños de 2 a 3 años. En esta investigación el grupo reelaboró las categorías del estudio que lo antecedió, luego de leer y analizar las descripciones de las dieciocho entrevistas realizadas a nueve maestras de jardines y nueve maestras de educación inicial de los colegios.

Con la información categorizada, se redactó el documento en el que se describe y se incluyen todas las categorías y subcategorías. A través de un evento de socialización se hizo la devolución del texto con las maestras.

Comparación entre las maestras de jardines y las maestras de colegios

Las grandes categorías resultantes fueron: **Visión global de las maestras**, en la que se analizan los componentes del discurso de cada una de ellas sobre los niños; **Desde dónde hablan las maestras de los niños**, sus intencionalidades o principios pedagógicos, el sentido de sus acciones, sus actuaciones, los gustos de los niños y los cambios y avances que ellos han realizado; **De qué hablan las maestras**, es decir, los temas o aspectos que abordan en las descripciones de los niños como son: la familia, su conformación y las características en las relaciones en el acompañamiento y en el apoyo que ofrece al proceso educativo y al desarrollo de los niños; **Las dimensiones del desarrollo infantil**, donde claramente se asumen las dimensiones del desarrollo planteadas en la Resolución 2343 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional como ordenadores de la descripción, sin que implique perder una mirada integral del niño. Es así como se habla de la dimensión: personal, social, comunicativa y del lenguaje, motriz y cognitiva; **El cuidado** un componente fundamental en donde se refiere a la alimentación y la salud; y **La inclusión**, en tanto que algunas maestras tienen niños considerados de inclusión (Down, autista, ciego, con frenillo, entre otras).

Como ya se dijo, aunque las categorías que emergieron del estudio son similares en los dos grupos de maestras, hay especificidades que es importante evidenciar en esta comparación entre las maestras de los jardines y las de los colegios.

Visión global de las maestras

Si bien cada maestra tiene su propia forma de describir a los niños, los elementos que se tienen en cuenta en la mayoría de las narraciones son similares, sean ellas de jardines o de colegios; es así como las maestras describen a los niños por *sus rasgos personales*, los cuales se expresan en calificativos que se asignan a cada niño. *La familia* es

uno de los componentes que se encuentran en la mayoría de las descripciones, aunque hay diferentes maneras de referirse a ellas y de poner el énfasis en el cómo se habla de ellas. Las descripciones están centradas las *dimensiones del desarrollo* que están ligados al trabajo pedagógico de las maestras. El cuidado y especialmente la alimentación son una constante en las descripciones, aunque en las maestras de jardines tiene un mayor énfasis; las descripciones difieren en longitud, hay algunas de un párrafo y otras de casi una página por niños. Se muestran acá dos relativamente cortas:

Andrés Felipe,⁵ tiene cuatro años, hijo único, familia nuclear, es un chico un poco tímido, él para expresarse se le dificulta un poco, para relacionarse con sus pares o con los adultos él tiene primero que tomar confianza para poder entablar una conversación con otra persona.

En cuanto a la parte pedagógica él es muy pilo, muy pilo en cuanto a las actividades que se realizan, las hace acorde a lo que es su parte corporal, lo que son juegos, manualidades, se le dificulta mucho [...] trabajar con lápiz, el coloreado si se evidencia que él es un poquito, como por decirlo así un poquito como flojo [...].

Y en su parte cognitiva si es excelente, es muy, muy pilo, le gusta mucho que uno le muestre imágenes, el reconocimiento de imágenes. En su parte nutricional, él a veces se demora demasiado, espera que la maestra lo apoye, lo ayude a cucharearlo, no tiene todavía esa autonomía de coger la cucharita él solo [...] (M.7. J.I.)

Celeste es una niña encantadora, súper reservada, ella solo se comunica con las compañeritas, pero conmigo muy poco. Cuando la observo porque a veces pienso que no habla con nadie y si la observo y ella se relaciona muy bien con todas, se ríe, pero la volteo a mirar y es súper seria. En casa debe tener una figura muy seria, muy dominante porque conmigo no, ella me sonríe, pero de ahí no pasa. La veo a veces como muy distraída, pero cuando uno lee cuentos ella está súper atenta, concentrada, pues yo digo que participen y ella habla, no, cuando le pongo atención a ella, y veo que sus interacciones

5 Los nombres de los niños han sido cambiados para proteger su identidad.

son muy buenas, entiende muy bien los cuentos, le gustan además [...]. (M.2 C.)

Desde dónde hablan las maestras de los niños

Tanto las maestras de jardines como de colegios, a medida que van hablando, van mostrando *sus principios y finalidades pedagógicas*, que fundamentalmente son: ayudar a que adquieran seguridad en sí mismos a través de la valoración de sus logros y de sus trabajos; la necesidad de respetar normas para la convivencia, hablarles con la verdad, entre otras. Un principio muy importante es el énfasis en hablar de los niños como seres únicos, es decir, que cada uno es un mundo, que tiene su propio ritmo y por lo que no se pueden comparar entre sí.

Igualmente, las maestras hablan de los niños desde las *actividades pedagógicas* que se realizan en la escuela o en el salón. Algunas se perciben que son propuestas por ellas como: bailar, saltar, colorear, dibujar, pintar, escribir, etc. y van describiendo cómo los niños se desempeñan en las mismas. También se habla de actuaciones más espontáneas como el juego y las relaciones entre ellos.

Los *gustos de cada niño*, es tal vez una de las descripciones más características de las maestras. Especialmente en las de colegios los gustos están ligados a las actividades que ellas desarrollan; estos parecieran estar relacionados con sus habilidades, pero no deja de llamar la atención que las maestras rara vez hacen referencia a si son hábiles en ellas, parece que al describir sus gustos van describiendo sus habilidades. Expresan: le gusta pintar, cantar, bailar, que le lean cuentos, las manualidades, jugar fútbol, etc.

Por último, como elemento común tanto de las maestras de jardines como de colegios aparece hablar de los niños *desde sus cambios y avances* en diferentes aspectos, lo que de cierta manera quiere decir que en estos es que ponen su énfasis. Muchas de las maestras hacían referencia a los primeros días y cómo había sido el proceso de adaptación y cómo habían cambiado hasta el momento del estudio.

Ya como aspecto particular en las maestras de colegio se describe a los niños a partir de *si han tenido o no escolaridad previa*. Lo anterior parece permitirles tener unos ciertos “saberes” sobre la convivencia en grupo y sobre acatar ciertas normas.

Esta experiencia escolar permite ver también el manejo de ciertas habilidades escolares, como el uso de los lápices y colores, las hojas de papel, incluso el quedarse sentados por un cierto tiempo. Ligado a la experiencia escolar está el gusto *por la escuela*, por asistir a ella, pero especialmente el gusto por las actividades que allí se proponen; algunas maestras hablan también de las actividades que los niños proponen. En relación con estas está el gusto por aprender al que varias maestras refieren.

De qué hablan las maestras

Los aspectos o temas con los que describen las maestras a los niños son en términos generales similares en las maestras de jardines y maestras de colegios. Se puede afirmar que las maestras hablan de los siguientes aspectos.

La familia y el contexto

A excepción de las maestras que hacen descripciones muy cortas, que son dos en jardines y dos en colegios, las docentes hablan de la familia para describir a la gran mayoría de los niños. En general, esta característica del saber de las maestras muestra que el “ser niño” está entendido en una perspectiva de “ser histórico”; es decir de haberse ido constituyéndose sujeto en una relación concreta y particular de pertenencia o ausencia, a un entorno familiar. Se presentan también características del contexto en el que viven o por el cual se integran los niños al colegio.

Tal vez la apreciación más general al comparar la manera como las maestras de jardines y de colegios se refieren a la familia es que las características y actuaciones de niños de los jardines están más “causadas” por la familia. En el caso de las maestras de colegios las descripciones de las familias parecen estar más encaminadas a “comprender” sus características y actuaciones de los niños. Es así como en el grupo de maestras de jardines, se describen muchos de ellos como *consentidos*, situación que lleva a que no hablen bien, lloren, sean voluntariosos, a que les falte independencia en su autocuidado y especialmente autonomía en el momento de la alimentación. Las maestras de colegios en algunos casos hablan más de *que les hacen todo* en la casa, referido a situaciones de orden y cuidado. El

calificativo de “consentidos” se encuentra poco en las maestras de colegios.

Lo que sí es similar de la descripción de las familias es *la atención y no atención que reciben los niños por parte de la familia*. Esta atención está muy referida a la presentación personal de ellos, a su limpieza, en el caso de las niñas al arreglo del pelo. En el caso de los colegios esta atención se extiende al acompañamiento por parte de la familia a las “tareas” o actividades para la casa que se envían desde el colegio.

Tanto las maestras de jardines como de colegios muestran un conocimiento con cierta profundidad de las *conformaciones familiares*; saben cuáles niños tienen padres separados, cuales viven con un solo padre o viven con las familias extensas. El hecho de que haya diferentes conformaciones familiares para algunas no implica necesariamente que los niños tengan problemas, aunque para otras sí. Las maestras conocen también los *contextos* de donde provienen los niños, sean estos geográficos, culturales e incluso de los barrios.

Definitivamente las relaciones de las maestras con las familias en la educación inicial son bastante cercanas, también porque la edad de los niños así lo obliga ya que en estas edades ellos no pueden ir, ni llegar solos de sus casas, ni pueden asumir muchos de los elementos de su cuidado.

En los colegios hay un elemento que vale la pena mencionar, es el hecho de que las familias en las que las maestras observan problemáticas que afectan a los niños son enviadas a la oficina de orientación donde son atendidas por la orientadora del colegio con el seguimiento de la maestra.

Las dimensiones del desarrollo infantil

Como se decía, al hablar de los niños las maestras hacen referencias explícitas a las dimensiones de desarrollo y es lógico en tanto que estas aparecen en los documentos oficiales del país desde los años 90 del siglo pasado. Las características asignadas a los niños, la permanencia y modificaciones de ellas en el transcurso de su vivir revelan un saber elaborado con una perspectiva de cambios, de avances y devoluciones, de emergencias nuevas y de retrocesos; de un proceso no lineal de ir siendo, de ir consolidando rasgos que a veces sirven para

construir otros logros de ser. Está concebido como un proceso de ir creando posibilidades nuevas y, a veces, de irse acercando a un horizonte deseado por la escuela y la sociedad. Algunas veces se menciona la edad cronológica como referente de la emergencia y cambio de las características.

Desarrollo personal

Aunque se parte de que el desarrollo personal y social están integrados, el hecho de que las descripciones de las maestras de los niños están centradas en las características individuales de cada uno, implica la presentación separada de estas dos. Este énfasis en las características individuales de cada niño, a la vez que muestra que son vistos como seres únicos, también evidencia el afán de la maestra por comprender las particularidades y entablar una relación específica con cada uno.

En las descripciones de los niños tanto de jardines como de colegios se encuentran varias similitudes. Es así como las maestras se refieren a la *edad* de los niños, con lo que muestran el conocimiento que tienen de ellos y para señalar alguna característica de la edad o algún adelantamiento o atraso.

La descripción de los niños como *activos* también se encuentra en ambos grupos de maestras; la connotación de activos tiene que ver con el interés de participar, pero también se usa para referirse a quienes consideran inquietos pero que no se quieren calificar así directamente. De otra parte, en ambos grupos de maestras se encuentran los niños que poco *obedecen y son inquietos*, ellos presentan algunas dificultades para seguir la lógica del jardín o colegio. No necesariamente se presentan como niños problemáticos, pero sí ponen a pensar a las maestras.

Igualmente, en ambos grupos de maestras se describen niños juiciosos, *tranquilos, que siguen órdenes*; son niños que para las maestras presentan pocos problemas y que en general hacen su trabajo bien. Incluso para las maestras de colegios son los niños a quienes les gusta el colegio; esta última descripción no es evidente en las maestras de jardines.

Las maestras de ambos grupos utilizan el calificativo de *pilo, inteligente*, incluso con ampliaciones como *súper pilo, súper inteligente*, para referirse

a ciertos niños. En algunos casos se califican así porque les llama la atención, pero la mayoría de las veces parece ser utilizado más para compensar alguna apreciación un tanto negativa que se va a hacer del niño. Estos calificativos aparecen en mayor medida en las maestras de colegios; parecería que el hecho de que los niños estén más grandes y por lo tanto realicen más cosas o que se les ofrezcan mayor diversidad de actividades, hace que este calificativo se despliegue más. Desde luego, no se puede desconocer que este es un calificativo muy escolar y que de cierta manera busca predecir su futuro rendimiento académico.

Ya como calificativos más particulares por grupo de jardines y colegios, se encuentra en las maestras de jardines la descripción de algunos niños como *independientes*, que es, además, una meta que se persigue en este nivel. Este calificativo si bien aparece en los colegios, no tiene la misma intensidad de los jardines, de alguna manera porque los niños son más grandes y porque parece que para las maestras esta es una de las finalidades que se desarrolla al comienzo del año escolar.

Llama la atención que las maestras de colegios hacen mayores descripciones de las *características físicas* presentes en los niños. En primer lugar, aspectos como el color de piel, la etnia, etc., son abiertamente descritos y comentados. Un elemento que no puede pasar por alto es la descripción de *la belleza* y el vínculo de este con las relaciones entre ellos; los niños son descritos como seres que sienten atracción entre ellos.

Otro de los calificativos de las maestras de colegios es el de *niños críticos*, o sea niños que discuten, que expresan sus desacuerdos o acuerdos y con los cuales la maestra se ve obligada a dialogar e incluso a discutir; igualmente se encuentran los niños *creativos e imaginativos*. Parecería que estas oportunidades y capacidades de los niños, les permiten a las maestras ampliar su mirada de ellos. Definitivamente los niños de colegio son más grandes, hacen más cosas, saben más y piden más.

Desarrollo social

En cuanto al desarrollo social en general las descripciones son similares en los dos grupos de maestras. En ambos grupos existe la descripción de *niños*

tímidos que presentan cierta dificultad en la relación con otros, aunque no se describen como problema, pues muchos de ellos para las maestras no presentan inconvenientes. En general con estos niños las maestras buscan ayudar a su integración.

La descripción de niños *que comparten o no comparten*, se da más en jardines. En colegios se habla más de *niños que colaboran con otros*, es decir, más que compartir, están dispuestos a la ayudar a los otros incluso a la misma maestra. Las maestras dan explicaciones de esta cualidad por la edad de los niños, aunque también por la crianza en el hogar.

Así mismo, en ambos grupos se describen los niños que le *pegan a sus compañeros*. Esta es tal vez una de las situaciones que las maestras ponen más atención y quisieran incidir más; es sobre estos niños que buscan conocer con mayor profundidad a sus familias, incluso, como se ha dicho, en los colegios se remiten a la oficina de orientación, en búsqueda de ayuda.

Desarrollo motriz

Esta es otra de las categorías en las que hay un énfasis en los saberes de las maestras, tanto de jardines como de colegios en las que predominan las afirmaciones que destacan el buen desarrollo y las preferencias motrices de los niños, así como sus dificultades o retos.

En estas descripciones por lo general discriminan entre la motricidad fina y gruesa. La motricidad fina se presenta asociada principalmente a actividades de rasgado, dibujo, modelado de plastilina y otras experiencias denominadas artísticas, mientras que las de motricidad gruesa se vinculan a bailar, saltar, trepar, entre otras. También usan expresiones referidas a la postura, así como al dominio corporal, experiencias sensoriales, el lenguaje y la expresión corporal. Las maestras de jardines incluyen los intereses o gustos identificados en los niños (baile, fútbol, pintura, dibujo y manualidades). Solo las maestras de colegios dan cuenta sobre las actividades motrices que nos les gusta a los niños.

Por último, tanto las maestras de jardines como de colegios dan cuenta de su trabajo pedagógico orientado a favorecer el desarrollo motriz de los niños. Estas acciones contemplan el trabajo

individual con quienes requieren un apoyo especial, la vinculación de las familias y las acciones pedagógicas con el grupo completo a su cargo.

Desarrollo de la comunicación y el lenguaje

Tanto en las maestras de jardín como en las maestras de colegio se realiza una clara distinción entre la comunicación oral y la escrita.

La expresión verbal aparece en maestras de colegios y jardines, pero la expresión no verbal es exclusiva en las maestras de jardines, quienes ponen un énfasis especial en la “claridad del lenguaje” de los niños, para hacer referencia a la inteligibilidad del habla y parece que el trabajo pedagógico pone acento en el mejoramiento de este. La claridad del lenguaje también se encuentra en colegios, pero en menor proporción, debido seguramente a la edad de los niños.

Un elemento que emerge con fuerza de manera exclusiva en las maestras de colegios son las expectativas de las familias respecto al proceso de escritura y la descripción de los niveles de escritura o del momento del proceso escritural en el que se encuentran los niños. Es evidente que, en comparación con maestras de jardines, las maestras de colegios desarrollan mayor amplitud y profundidad en el aspecto de la escritura, lo cual puede ser explicado por la cercanía a los grados o niveles con la educación básica primaria y las expectativas que se tienen para el ingreso al grado primero. Así mismo, el hecho de estar en colegios seguramente hace que este elemento cobre mayor relevancia, a pesar de que algunas de ellas son claras en afirmar que el aprendizaje de esto no necesariamente se hace en estos grados.

En las maestras de colegios es más destacado el lugar de la interacción entre niños y entre maestras y niños que en las de jardines. Algo que puede explicar esto es el aumento de habilidades de tipo social y comunicativo que logran desarrollar los niños de 4 y 5 años, en comparación con los de 3 a 4 años. Lo anterior no quiere decir que las maestras de niños más pequeños no reconozcan ese valor comunicativo e interactivo, pero las situaciones en las que se da cuenta de esto son pequeñas interacciones cotidianas. En el trabajo con los niños más grandes las interacciones aparecen tanto en las

narraciones que ya son capaces de realizar, en las conversaciones que suscitan los diferentes temas que se abordan como en las propias regulaciones que ellos mismos tratan de realizar en su grupo.

Si bien la escritura aparece con mayor énfasis y elementos en los colegios, las referencias al dibujo son menores, aunque están presentes. En los jardines el dibujo aparece reiteradamente.

La lectura de libros se mantiene en los dos grupos de maestras, como una práctica central en el trabajo pedagógico que se realiza.

Desarrollo cognitivo

Se encuentra como contenido propio la matemática elemental en colegios, a diferencia de los jardines en los que no aparecen mayoritariamente estas referencias. Esto se asocia a la fuerte influencia de lo que piden los niveles superiores.

La exploración del medio no aparece muy explícitamente en los colegios como tal, en los jardines toma un buen apartado en las descripciones de las maestras sobre lo cognitivo. En los colegios aparece el tema de las dificultades cognitivas.

Algunas maestras de jardines y de colegios se refieren al armado de rompecabezas por parte de los niños como parte del desarrollo cognitivo.

El cuidado

Esta es una categoría que aparece tanto en las descripciones que hacen tanto las maestras de jardines como de colegios, evidenciando un poco de mayor fuerza en los primeros. Una posible explicación es porque las acciones de cuidado (alimentación, higiene y control de esfínteres) tienen un lugar más amplio —en términos de tiempo— dentro de los momentos específicos que integran las rutinas educativas de los jardines. En lo referido al control de esfínteres en los colegios solo se menciona en una oportunidad.

Alimentación

La alimentación se encuentra tanto en las maestras de jardines como de colegios y es un aspecto de considerable importancia que tiene que ver con que los niños coman los alimentos que se les ofrece o la que llevan de sus casas. Se describen los avances en la forma como ellos reciben los alimentos

respecto al año anterior o a como los recibieron al inicio de este, haciendo énfasis en su autonomía e independencia al consumirlos. En los colegios, hay mayor insistencia en la importancia de que los niños disfruten la alimentación.

Independencia y autonomía

Lo encontrado en las narrativas de las maestras de jardines y colegios es que la autonomía e independencia de los niños tiene mucha relevancia para ellas. Estos desarrollos se relacionan con diferentes prácticas de cuidado como por ejemplo vestirse, ir al baño, lavarse las manos y alimentarse, sobre las cuales señalan los avances o alcances identificados en los niños. Como ya se mencionaba, en materia de cuidado en el colegio únicamente se alude a la autonomía e independencia en tareas como vestirse y alimentarse lo cual permite pensar que el lavado de manos y el control de esfínteres ya son alcanzados por los niños.

Vale la pena señalar que en el colegio se le otorga más valor a la independencia y autonomía en tanto favorecen que los niños resuelvan problemas cotidianos sencillos, así como el desarrollo de las experiencias pedagógicas que lideran las maestras, dando lugar a que se perciba una mirada y accionar más cercano a lo que pide la escuela.

Presentación personal-higiene

Para algunas de las maestras, la presentación personal hace parte importante de las características de los niños, destacando a aquellos que cumplen con esta condición. Esta cualidad se percibe relacionada con los hábitos de higiene personal del niño, los cuales son atribuidos al compromiso, presencia y dedicación de sus familias. En los colegios, esta mirada parece focalizarse más en las niñas ya que según las maestras este aspecto genera dinámicas de aceptación o exclusión entre los mismos niños.

Salud

Esta categoría hace parte de los saberes de las maestras tanto de jardines como de colegios y se percibe integrada a sus descripciones en la medida en que tiene incidencia en las dinámicas educativas. En estos casos las maestras también dan cuenta del momento en que perciben la presencia de alguna

enfermedad o cuando estas empiezan a afectar el normal proceso educativo. De igual manera, tanto en el jardín como en el colegio, las maestras señalan los apoyos que ofrecen a las familias y a los niños y las estrategias para que ellos retornen al aula y puedan continuar participando con el menor número de ausencias. Las maestras de los colegios hacen alusión a niños venezolanos que han llegado con problemas de salud.

Inclusión

Esta categoría aparece con similar relevancia en las narrativas de las maestras de jardines y colegios. En sus descripciones mencionan las características de los niños de acuerdo con el diagnóstico del que disponen, sin que disminuya su percepción positiva sobre ellos. Como en el caso de las descripciones sobre la categoría salud, las descripciones son bastante detalladas en los dos entornos educativos y al parecer son reflejo de que estos niños ocupan bastante su atención y dedicación, pues las lleva a hacer indagaciones importantes sobre las familias, las enfermedades o discapacidades asociadas y las estrategias pedagógicas más pertinentes para involucrarlos, además de acciones de orden interdisciplinario con médicos, terapeutas, psicólogos y otros profesionales.

Adicional a lo anterior, las maestras de jardines y colegios dan cuenta de cómo promueven actividades para que los demás niños del curso se involucren en la inclusión de sus compañeros, lo cual se convierte en una experiencia para todos, en la que hay un reto común que favorece y promueve el trabajo colectivo apoyando así la tarea de la maestra.

Las maestras de jardín explicitan que este tipo de procesos de inclusión hacen parte de su cotidianidad desde de tiempo atrás, lo cual las ha implicado de forma personal en el diseño y ejecución de propuestas pedagógicas pertinentes para cada caso.

Consideraciones acerca de las relaciones entre las categorías

Adicional a lo anterior, se considera importante compartir los siguientes hallazgos que dan cuenta de la relación entre las categorías y que caracterizaron las narrativas de las maestras participantes en la investigación.

Elementos contextuales

Familia de origen

Aunque no todas las maestras lo mencionan, este aspecto puede considerarse un referente estructurante del discurso; la mayoría de las maestras inician descripciones desde ahí. Otras muchas veces, a propósito de alguna característica del niño o de otro aspecto, las maestras mencionan y comentan sobre los miembros, la estructura, las relaciones y papel de la familia de origen. La referencia constante a la familia, a veces hecha con relación a todos sus niños, denota la importancia que las maestras atribuyen a la conformación y sistema de relaciones familiares en que el niño vive o ha vivido; incluso, de manera explícita, a la ausencia de esas vivencias.

Otro contexto de procedencia

Varias maestras mencionan lugares, ambientes en donde los niños han vivido y desde donde llegan al jardín o al colegio; estas referencias les sirven para contextualizar alguna descripción o apreciación de algún rasgo o comportamiento infantil. La mención de ellos aporta a su comprensión y a veces sirve como telón de fondo para comparar las experiencias vividas por los niños en la familia y fuera de ella, y en el jardín-colegio con las del otro contexto.

Contextos de actividades

Con gran frecuencia muchas maestras mencionan los momentos, circunstancias, condiciones en que los niños muestran un comportamiento o en las que se aprecia alguna característica de ellos. Este referente contextual permite apreciar cómo el saber y el discurso en que se expresa se basan en la observación detallada, en una atenta mirada al niño en su realidad cotidiana, escolar o extraescolar. Es un conocimiento situado, que por ello mismo revela particularidades vitales y específicas del ser de cada niño.

Visión del ser maestra

Durante el despliegue de su discurso pedagógico, las maestras van dejando que emerja su saber en tanto proyección de la consciencia que tienen de

su ser maestras. Maestras que se van conformando en la vivencia de la relación con cada uno de sus niños. Sus miradas y actuaciones en relación con ellos denotan que constantemente viven, se perciben y orientan sus acciones como educadoras, es decir como potenciadoras de capacidades y constructoras de oportunidades para la formación y desarrollo infantiles.

Esa consciencia aparece impregnada de las vivencias “de ser niño” que cada maestra va experimentando y elaborando en las relaciones con ellos. Al mismo tiempo es una especie de simbiosis y proyección recíproca de dos seres en interrelación formativa y potenciadora.

Sus caracterizaciones y apreciaciones tienen los tonos emocionales, afectivos y cognoscitivos de la convivencia con sus niños. Es como si cada uno hablara a través de la mirada y la voz de su maestra. Esta simbiosis puede considerarse el fundamento de ese saber experiencial, abierto a la diversidad y al reconocimiento de cada singularidad infantil.

Visión del ser niño

El núcleo central de su saber gira en torno a su manera de entender el ser niño y de relacionarse con ese ser. Otros aspectos que emergen también en esa discursividad aparecen suscitados, de diversas formas y diferentes motivos, por las relaciones maestra-niños.

En su conjunto el saber pedagógico de las maestras participantes en la investigación está referido al ser infantil, vivenciado en individuos particulares de carne y hueso. La estructura narrativa de su discurso muestra a la maestra en un mundo de relaciones con personas únicas, cada una original y en constante cambio, irrepetible y sorprendente.

Esa visión del “ser niño” constituye un saber focalizado en cada persona única, con particularidades integradas en una totalidad de ser.

Reconocimiento de la singularidad del ser niño

Las maestras viven existencialmente con niños particulares, concretos, no con ideas o generalizaciones. Este saber construido en la vivencia y de vivencias se mantiene fiel a la singularidad de cada niño y le permite a la maestra moverse

flexiblemente de un niño a otro, de una experiencia a otra sin falsear el sentido de subjetividad de cada uno. Las conceptualizaciones o teorizaciones con que cuenta la maestra no la llevan a generalizaciones sobre las maneras de ser propias de cada uno.

Muchas maestras buscan planteamientos que les ayuden a contar con una mirada general, teórica de la infancia. De hecho, durante su formación y en su desempeño profesional encuentran lecturas, orientaciones de maestros y discursos audiovisuales que pregonan tales visiones. Aun así, en medio de una aparente dicotomía entre la generalidad teórica y la particularidad existencial, el discurso de ellas revela su fidelidad al sentido experiencial de la singularidad de cada niño. El académico o investigador, sin embargo, efectúa una especie de transformación de cada individualidad infantil, presentada por la maestra, hacia una globalidad o generalización conceptual, no estrictamente existencial. Las categorías y generalizaciones son una construcción de la investigación.

La visión del “ser niño” que tienen las maestras está presente en su discurso, que es portador explícito de su saber sobre este ser. Ese saber se encarna y se manifiesta en una estructura discursiva multidimensional de modos de considerar la integralidad del ser infantil.

Un núcleo estructurante de ese saber, lo constituye el que se conceptualiza aquí como Desarrollo Infantil. Un proceso constante de “emergencias y transformaciones de características”, de cambios; del ir siendo y ser niño; conjunto de procesos vinculados con “circunstancias, condiciones y experiencias” vividas en los contextos y entornos familiar, extrafamiliar y escolar.

Ese núcleo central se configuró, para efectos de la descripción e interpretación investigativa, como un conjunto de dimensiones particulares del desarrollo integral del niño; todas ellas interactuantes e inter estructurantes. Estas fueron como vimos: desarrollo personal, desarrollo social-convivencial, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y la comunicación, desarrollo físico-motriz, cuidado, salud e inclusión, todas ellas en relación con sus cambios y avances e incluso retrocesos propios de la mirada pedagógica.

Acciones pedagógicas

En estrecha relación tanto con la visión de ser maestra como con la visión del ser niño, el discurso de las maestras revela también su saber acerca de las acciones de enseñanza y promoción de los procesos, de las que se valen para propiciar la formación y potenciación de los niños. En cierta manera vienen a ser un dispositivo pedagógico que articula las dos visiones. En ocasiones se refieren a las actividades corrientes que emplean para su enseñanza, y en otras mencionan intervenciones especiales para atender necesidades particulares de alguno de sus niños.

El interés por el bienestar y desarrollo infantil motiva también a algunas maestras, según los casos a sugerir y hasta recomendar la intervención de algún especialista de los campos de la salud y nutrición, del lenguaje, la psicología u otro. Esto último significa que como profesionales de la educación relacionan su saber interdisciplinariamente con otras áreas de conocimiento, para favorecer el desarrollo integral infantil.

Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan buscan responder a la pregunta por las características del saber de las maestras sobre los niños, en ese sentido se realiza un análisis global del discurso que comunica unos contenidos de su saber pedagógico.

El discurso desplegado por las maestras entrevistadas puede caracterizarse por comunicar unos contenidos de su saber, algunas veces en un mismo orden, sin desconocer que, en algunas ocasiones, el orden es aleatorio. Lo que parece ser más significativo es el hecho de la presencia casi siempre constante de los mismos temas o contenidos.

Respecto de la constancia de las temáticas puede señalarse que:

- a. La gran mayoría de esos aspectos aparecen mencionados en los discursos de todas las maestras.
- b. Hay maestras que exponen su saber sobre los mismos tópicos para todos los niños.
- c. Otras maestras hablan solo de unos temas a propósito de unos niños; para otros hablan de diferentes temas. Hay así una especie de focalización

en los aspectos que pareciera les resultan especialmente significativos según el niño al que se refieren.

Otra característica de la estructura discursiva de ese saber es como las maestras cualifican sus descripciones y apreciaciones sobre el ser infantil. El mismo hecho de la frecuencia con que se trata un tema, es indicador de la relevancia que para la maestra pueda tener ese tópico.

Pero además, las maneras como las maestras significan sus vivencias con los niños se reflejan ciertamente en el empleo lingüístico y pedagógico de adjetivos calificativos: “muy...”, “muchísimo...”, “muchísimas veces...”, “pilo...”, “pilísimo...”, “gran colaboradora...”; a veces esos adjetivos los van empleado en escala ascendente de intensidad: “atento...”, “muy atento...”, “atentísimo...”; grados de cualificación atribuidos por la misma maestra a diversas características de diferentes niños, a la misma característica en varios niños o al mismo niño en diferentes características. Todas las consideraciones anteriores permiten apreciar que la estructura temática de ese saber está marcada, en el discurso, por unos énfasis.

El discurso de las maestras no refleja entonces esquemas fijos ni de vivencias, ni de significación, ni de pensamiento o actuación. Proyecta más bien un devenir experiencial teñido y matizado por la inmediatez de las relaciones maestra-niño y por sus vivencias compartidas. Se trata, pues, de una estructura discursiva claramente móvil que proyecta la propiedad de estar permanentemente a tono con la riqueza imprevista de la cotidianidad pedagógica en la que se detectan presencias o regularidades que van configurando modos de ser maestra

y niño. Así, los temas o contenidos de este discurso son susceptibles de ser categorizados por el investigador como conjuntos interrelacionados; esas categorías y subcategorías conforman una estructura de saber que da patente de profesional a las maestras de educación infantil.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Contreras J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Fandiño, G. (2016). Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños. Análisis de caso. En G. Fandiño (Ed.). *Maestras, Prácticas e investigación en educación infantil* (pp. 89-142). Universidad Pedagógica Nacional Colección subjetividades.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Martínez, M. (1991) *La investigación cualitativa etnográfica*. Texto.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Porlain, R. Rivero, A. y Del Pozo, M. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Rev. Enseñanza de las ciencias*, 16(2) págs. 281-288. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4131>
- Tardif, M. (2009). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.





Materiales, recursos y juego: una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas*

Materials, Resources and Game: A Necessary Distinction and Relationship in the Math Classroom

Elizabeth Torres Puentes¹ , Luz Angela Casallas Rodríguez² 

Para citar este artículo: Torres, E., y Casallas, A. (2021). Materiales, recursos y juego: una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas. *Infancias Imágenes*, 20(2), 206-215. <https://doi.org/10.14483/16579089.17590>

Recibido: 12 de febrero de 2021

Aceptado: 4 de octubre de 2021

Resumen

Los docentes de básica primaria, en particular de matemáticas, nos preguntamos cuál es el mejor material didáctico para desarrollar clases con temáticas específicas; tenemos repertorios que nos ayudan a adaptar los juegos o materiales a distintas situaciones de enseñanza. Sin embargo, es un error común nombrar los recursos, los materiales y los juegos como sinónimos, aludiendo al mismo objetivo: potenciar la comprensión de objetos matemáticos y lograr mejorar el interés de los estudiantes. Nombrarlos como iguales impide que se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados pero relacionados en escenarios particulares de la clase. Este artículo pretende reconocer los límites entre el recurso, el material didáctico y el juego, así como la manera en que estos potencian procesos como razonar, modelar, representar, comunicar, entre otros. Las reflexiones aquí expuestas son producto de algunas investigaciones adelantadas por las autoras como docentes de básica primaria y formadoras de formadores.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas, juego, material didáctico, procesos, recursos

Abstract

Elementary school teachers, particularly us in the math area, ask ourselves what the best teaching material is to develop classes with specific themes; we have repertoires that help us adapt games or materials to different teaching situations. However, it is a common mistake to name resources, materials and games as synonyms, alluding to the same objective: to enhance the understanding of mathematical objects and improve the interest of students. Naming them as equals prevents the development of differentiated but related teaching and learning processes in particular classroom scenarios. This article aims to recognize the limits between resources, teaching materials, and games, as well as the way in which they improve processes such as reasoning, modeling, representing, communicating, among others. The reflections hereby exposed are the product of some research conducted by the authors as primary school teachers and teacher educators.

Keywords: mathematics teaching, game, didactic material, processes, resources

* Artículo derivado de algunas investigaciones adelantadas por las autoras como docentes de básica primaria y formadoras de formadores.

1 Doctora en Educación. Docente Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Miembro del grupo de Educación y Cultura Política. Correo electrónico: etorresp@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3642-0571>

2 Magíster en Pedagogía. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y docente de la Secretaría de Educación Distrital. Colombia. Correo electrónico: lcasallasr@correo.udistrital.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4120-1581>

Introducción

Este artículo nace de la experiencia de las autoras como formadoras de formadores y como maestras de básica primaria, en la que se ha evidenciado que es común que tanto estudiantes como docentes en ejercicio no reconocen el límite entre material, recurso y juego, así como sus relaciones, por lo que hay una concepción muy arraigada de que si se lleva cualquier material al aula, por ejemplo el ábaco, se está potenciando el juego o que el juego en el aula de matemáticas solo es posible a fin de distensionar a los estudiantes, o que con sola la presencia de estos “artefactos” se mejora la comprensión de los objetos matemáticos que se pretenden desarrollar.

Así, este artículo tiene dos objetivos, por un lado, pretende marcar dichos límites, pero también sus relaciones, los cuales son producto de algunas investigaciones en las que han participado las autoras (Arias y Torres, 2017; Torres y Castro, 2016; Rodríguez y Torres, 2013; Sánchez, 2020; Sotelo y Romero 2020; Fajardo, 2020), y donde se ha problematizado la tensión entre el uso de materiales didácticos y el juego en sí mismo en el aula de matemáticas. El segundo objetivo consiste en reconocer los procesos que devienen de los materiales, los recursos y los juegos, de tal manera que se inste a la presencia discriminada de unos y otros en la clase de matemáticas, a fin de generar la formación de sujetos críticos, que además del manejo de contenidos, desarrollen competencias que le permitan interpretar el mundo y transformar realidades educativas y sociales.

De igual forma, se espera, además, que los docentes realicen un ejercicio reflexivo acerca de su práctica al interior de su aula, de tal manera que se despierte la inquietud por involucrar en su hacer diario el uso de juegos, materiales y recursos didácticos que amplíen los mundos posibles donde aprender matemáticas.

Distinción entre material, recursos y juego

En la práctica del docente la creación de ambientes que favorezcan el aprendizaje de las matemáticas se convierte en una necesidad para lograr que los niños desarrollen un saber específico; es así como

el uso de materiales, recursos y juegos deben ser claramente definidos, diferenciados y vinculados, pues su carácter y naturaleza permiten que se potencie la comprensión de objetos matemáticos, competencias y el desarrollo de habilidades en el contexto de ambientes de aprendizaje.

Tanto los materiales, los juegos y los recursos generan procesos de aprendizaje distintos, lo que permite establecer para cada uno intenciones claras desde la visión del maestro, quien desde su conocimiento profesional (Ball, *et al.*, 2008), planea los posibles usos y alcances que cada uno puede generar para la clase.

Cuando el profesor reconoce en la fase preactiva (el momento en el que el profesor reflexiona sobre los contenidos, objetivos, propósitos, tiempos, materiales, recursos, etc., en relación con los conceptos matemáticos y su desarrollo) (Jackson, 1975), surge una pregunta: cuáles son los recursos, juegos o materiales que potencian el aprendizaje de distintos objetos matemáticos; para ello debe hacer una distinción, porque no todo recurso hará que se desarrollen los mismos conceptos, ideas, habilidades, que un buen material, por ejemplo.

Por su parte en la fase interactiva (gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje, donde se debe dar una relación sinérgica entre el profesor, el saber, el contexto y el estudiante), el profesor se relaciona con el estudiante en torno a un saber, que propone en el contexto propicio para el aprendizaje. En esta fase cobra especial importancia la elección del juego, el material o el recurso que el profesor seleccionó en la fase de planeación, pues de ello depende el éxito de la mediación y finalmente del aprendizaje.

Ya en la fase postactiva (etapa de reflexión por parte del profesor, donde evalúa la actividad, evalúa a los niños y se autoevalúa de cara a mejorar siempre el proceso), el profesor evalúa la interacción de los estudiantes con el conocimiento; dicha interacción se encuentra mediada por medio del juego, el recurso o el material.

La Tabla 1 muestra las definiciones y ejemplos de los conceptos sobre los que se basa este artículo, que suponen una distinción necesaria en tanto el uso que les dé el profesor en su ejercicio profesional.

Tabla 1. Definiciones y ejemplos.

Definición	Ejemplos
<p>Material</p> <p>Cualquier objeto manipulativo que puede mediar para la comprensión de un saber. Puede ser estructurado o no estructurado</p>	 <p>Material estructurado es entendido como aquel que está diseñado para el aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, la tabla para multiplicar de acuerdo al método Montessori.</p>  <p>Material no estructurado es aquel que es no ha sido pensado para el aprendizaje de las matemáticas, pero puede ser útil, por ejemplo, palitos de paleta para contar.</p>
<p>Recurso</p> <p>Herramienta de apoyo con una intención preestablecida. Puede ser manipulativo o de ayuda al estudio</p>	 <p>Recursos manipulativos, hace referencia a los objetos físicos que son usados como medios de expresión, exploración y calculo. Por ejemplo, en la imagen se observa cómo usando palitos y los símbolos números se expresa una relación símbolo-cantidad.</p>  <p>Los recursos entendidos como ayudas al estudio, asumen parte de la función del profesor, por ejemplo, las guías de trabajo, que desarrollan un tema específico.</p>
<p>Juego</p> <p>Actividad estructurada bajo reglas, contenidos, tiempos y objetivos que involucra de manera equitativa a quienes participan de él</p>	 <p>Juego game, entendido como aquel que tiene reglas que deben seguirse, por ejemplo, el ajedrez.</p>  <p>Juego play, corresponde al juego libre y poco estructurado</p>

Fuente: elaboración propia.

En los apartados que siguen, analizaremos la relación entre el juego, el recurso y el material con algunos procesos matemáticos.

Relación del material, recurso y juego con los procesos generales

En el este apartado analizaremos cómo el juego, el material y el recurso, dadas sus distinciones, plantean relaciones únicas y directas con los procesos generales propios de las matemáticas.

Material didáctico como dispositivo para manipular, modelar y representar

De fondo, el material, el recurso y el juego ponen en evidencia la importancia de manipular objetos durante el ejercicio pedagógico. Alsina y Planas (2008) sugieren que la manipulación de materiales hace más eficaz el proceso de aprendizaje, sin hacerlo necesariamente más rápido y, a su vez, promueve la autonomía del estudiante en tanto no necesariamente requiere la intervención de los adultos para su gestión. Alsina (en Alsina y Planas, 2008), distingue dos tipos de materiales:

- Materiales inespecíficos: a pesar de no haber sido diseñados con finalidad didáctica, la escuela les otorga esta función, por ejemplo, tapas de gaseosa usadas para contar, o clasificar.
- Materiales diseñados didácticamente: han sido concebidos con finalidad didáctica, y pueden ser comercializados o bien diseñados por el profesor, por ejemplo, los tangrams, o los bloques de Dienes. (p. 56)

A su vez, Alsina y Planas (2008) definen los materiales como “los contextos que permiten imaginar la situación planteada y representarla a través de un modelo” (p. 52), en ese sentido, la manipulación, como necesidad básica de las personas y el trabajo con material manipulativo en el aula de matemáticas, potencian de manera significativa la modelación y la representación.

La manipulación permite el descubrimiento de propiedades de los objetos matemáticos por medio de los sentidos, pero para lograr la abstracción de dichas propiedades se requiere de modelos, por ello la manipulación permite que el niño matematice y

modelice (Martínez, *et al.*, 2015). Los Estándares Básicos de competencia en Matemáticas (MEN, 2003) indican que “un modelo puede entenderse como un sistema figurativo mental, gráfico o tridimensional que reproduce o representa la realidad en forma esquemática para hacerla más comprensible” (p. 52). Para esta representación es clave ubicar la distinción que D’Amore (2011) propone entre *imagen mental* y *modelo mental*. El primero es entendido como:

[...] el resultado figural, proposicional o mixto producido por un estímulo (interno o externo). La imagen mental se halla condicionada por la experiencia personal, por las influencias culturales, por los estímulos personales, en pocas palabras se trata de un producto típico del individuo, pero con constantes y connotaciones comunes entre individuos diferentes. (p. 164)

El autor reconoce que el *modelo mental* corresponde al conjunto de imágenes mentales que aluden a un mismo concepto y estipula que el modelo debe verse dinámicamente como una imagen-límite, pues es un proceso que constituye una sucesión de imágenes mentales que cada vez se van refinando con la información que se adquiere de ellas. Cuando nuestra mente ya no crea más imágenes mentales sobre un concepto se dice que el modelo mental está constituido por la imagen “límite” de esa sucesión de imágenes mentales.

Ejemplo de lo anterior serían las múltiples sucesiones de imágenes que se tienen de una playa, de acuerdo con las experiencias que una persona ha vivido. Así, si solo tenemos la idea de una playa como la de una isla pensaremos en un mar tranquilo, azul, sin mayor contaminación, pero si por el contrario conocemos una playa concurrida tendremos otras imágenes mentales.

Se dice entonces que el *modelo interno* es la secuencia de imágenes mentales y la imagen-límite que permite construir un modelo mental, por tanto, este modelo interno es imposible de observar. Por el contrario, un modelo externo de un concepto “es su propuesta comunicativa consciente en alguna forma de lenguaje, propuesta hecha por necesidad (o por deseo) de comunicar” (D’Amore, 2011, p. 170).

De acuerdo con lo anterior, la manipulación permite que los niños por medio de modelos externos comuniquen matemáticamente sus ideas iniciales, así como sus conjeturas, argumentos y razonamientos; por ello, la modelación es el antecedente inmediato de la representación. Entendiendo que el término representación “se refiere al proceso como al producto (resultado), esto es, el acto de captar un concepto matemático o una relación en una forma determinada y la forma en sí misma” (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p. 71).

Cuando se representa una idea matemática, la representación da cuenta de un proceso y un producto observable, que se inicia internamente en la mente y se expone externamente de múltiples maneras, como dibujos, explicaciones orales o escritas, fórmulas, etc.

The National Council of Teachers of Mathematics (2000), postula que la representación de ideas matemáticas es vital para la resolución de problemas, para lo cual se deben seguir tres procesos:

- Seleccionar representaciones: es importante brindarles a los estudiantes múltiples representaciones de los objetos matemáticos, con el fin de que vayan afinando su criterio para escoger la representación que más se ajuste para solucionar adecuadamente un problema.
- Aplicar representaciones: una vez el estudiante tiene un buen abanico de múltiples representaciones para una situación, es capaz de escoger, de acuerdo con su criterio, la más conveniente, aplicarla en la resolución de un problema y valorar los resultados.
- Traducir representaciones: este proceso alude a la habilidad que adquiere el estudiante para reconocer que un mismo objeto se puede representar de múltiples formas, por ello a partir de una representación es capaz de buscar otra representación que sea equivalente y o que sea más elaborada.

Para lograr esos tres procesos, se requiere que el niño haya manipulado de manera enfática materiales que le permitan ir modelizando y luego ir abstrayendo distintas maneras de representar un

mismo objeto matemático, tal como lo reconoce Díaz (2003):

La manipulación, siempre que sea posible, no debería ser silenciosa; debemos intentar que describan lo que están haciendo, que evoquen lo que hicieron en otro momento, motivarles con preguntas para que hagan conjeturas, expresen lo que están considerando y que lo discutan con sus compañeros. Obtendremos así varios efectos beneficiosos: uno de ellos es provocar la verbalización, cosa que influye de manera muy determinante en la clarificación de las propias ideas y en la elaboración de conceptos; otro es el establecimiento de un intercambio, una discusión entre iguales que fomenta la seguridad y la confianza en uno mismo, actitud que resulta fundamental en el aprendizaje de las matemáticas; además, en el transcurso de estas discusiones, podemos ayudar a considerar el error no como un fracaso, sino como una forma de aproximación a la solución adecuada. (p. 125)

De acuerdo con lo anterior, el uso de materiales es fundamental no solo para el desarrollo de pensamiento matemático, si no también aporta a la configuración de sujetos inquietos, críticos y curiosos.

Recursos didácticos como dispositivo para la visualización, la matematización y la resolución de problemas

El recurso didáctico resulta ser visto como material de apoyo al currículo, favoreciendo las oportunidades de enseñanza en el desarrollo de la práctica de aula, en este sentido, y como lo menciona Ballesta (1995), tales materiales deben convertirse en recursos de enseñanza que posibiliten el aprendizaje y mejore su calidad. He aquí una relación importante entre material y recurso.

Díaz (2003) sugiere que los recursos se pueden clasificar en ayudas al estudio y materiales didácticos:

- Ayudas al estudio: recursos que asumen parte de la función del profesor (organizando los contenidos, presentando problemas, ejercicios o conceptos). Un ejemplo lo constituyen las pruebas de autoevaluación o los programas tutoriales de

ordenador. También se incluyen aquí los libros de texto, manuales de ejercicios, etc.

- Materiales manipulativos que apoyan y potencian el razonamiento matemático: Objetos físicos tomados del entorno o específicamente preparados, así como gráficos, palabras específicas, sistemas de signos, etc., que funcionan como medios de expresión, exploración y cálculo en el trabajo matemático. (p. 128)

En relación con lo primero, el profesor debe estimar de manera rigurosa el carácter de los libros que decida considerar como ayudas al estudio, pues más allá de tener una agradable presentación, ejercicios y problemas, debe ser el adecuado en términos del contenido; no debe presentar sesgos en relación con el significado que se da a las matemáticas.

En cuanto lo segundo, se plantea que pueden ser de dos tipos “manipulativos tangibles” y “manipulativos gráfico-textuales-verbales”. Los manipulativos tangibles ponen en juego la percepción táctil: regletas, ábacos, piedrecillas u objetos, balanzas, compás, instrumentos de medida, etc. Estos materiales se reconocen además porque desempeñan funciones simbólicas; por ejemplo, un niño puede usar conjuntos de elementos asignando palabras número a cada uno, representando así los números naturales. En consecuencia, puede decirse que el uso de material manipulable acerca de manera implícita a los estudiantes a las nociones y conceptos matemáticos.

Los recursos “manipulativos gráfico-textuales-verbales”, por su parte, son aquellos en los que participan la percepción visual o auditiva: gráficas, símbolos, tablas, etc. Estos pueden manipularse pues podemos actuar sobre ellos para comunicar conceptos y para operar las matemáticas, más aún en aplicaciones que facilitan el manejo de un volumen de información, gráficas y análisis de datos.

Así pues, el pertinente uso de los anteriores recursos en la actividad matemática trae como consecuencia que los estudiantes realicen procesos de visualización, matematización y resolución de problemas acordes con el contexto en que se encuentren y a su aplicación en otras posibles situaciones fuera del aula.

Por otra parte, la visualización es entendida como el “conjunto de procesos y habilidades de los sujetos para formar, trazar y manipular imágenes mentales o físicas, usándolas efectivamente para establecer relaciones entre objetos matemáticos” (Jiménez, *et al.*, 2011). El proceso de visualización se desarrolla de manera particular en la interacción con los recursos, permitiendo pasar de una representación a otra a través de posibles modelos que se puedan construir. Por ejemplo, es común ver en los estudiantes pasar de la manipulación de fichas en un ábaco a la creación de un registro numérico de la acción que se esté ejecutando con ese material manipulable.

En relación con lo anterior, con Duval (1999) es posible afirmar que no puede haber comprensión en matemática si no se distingue un objeto de su representación, pues un mismo objeto matemático puede presentarse mediante representaciones diversas, lo que resulta necesario para lograr alcanzar la complejidad que puede llegar a tener un determinado saber. Este punto es trascendental porque aquí se evidencia una relación entre la representación y la visualización, y por lo tanto una relación entre materiales y recursos.

En la enseñanza de las matemáticas el uso de recursos tangibles y no tangibles se convierte en instrumento que favorece el proceso de matematización y representación de ideas matemáticas, apoyando el ejercicio de aprendizaje, dando además la oportunidad de reconocer el lenguaje matemático en el que es posible representar el mundo y sus vivencias.

Se entiende por matematización el proceso de hacer matemáticas, que “implica en primer lugar traducir los problemas desde el mundo real al matemático. Matematizar es un ejercicio de generar nexos con la realidad” (Gómez y Maestre, 2008, p. 107). Así, hay una relación entre la matematización y el contexto, y por ende con la resolución de problemas que se derivan de los materiales y de las ayudas al estudio.

De otro lado, la posibilidad de hacer observables y a la vez describir las situaciones con las que se puede encontrar un estudiante al enfrentar situaciones alusivas a una noción específica usando materiales “manipulativos tangibles” o “gráfico-textuales-verbales”, permite evidenciar los niveles de

comprensión que puede presentar en su proceso de aprendizaje escalonado. En esa medida, incluir los recursos en las prácticas de aula nos ha mostrado que es posible hacer un ejercicio integral alrededor de la clase de matemáticas, ayudando a que los estudiantes se configuren como sujetos críticos y propositivos con habilidades para la resolución de problemas.

El juego como dispositivo para comunicar, argumentar y razonar

Algunas investigaciones (Corbalán, 2002; Calderón y León, 2016; Brinnitzer, *et al.*, 2015), reconocen la importancia de jugar en la clase de matemáticas, para potenciar la comprensión de distintos objetos matemáticos; sin embargo, el juego se diferencia de la manipulación de material didáctico (estructurado o no estructurado) en tanto el juego involucra el contexto y la cultura, pues jugar es una función humana. En esta línea Bishop (2005), plantea que “el juego es una actividad universal estructurada, pues sus reglas, contenidos, tiempos, objetivos involucra de manera equitativa a quienes participan de él, y pueden vincular aspectos de su cultura en específico” (p. 53).

Adicionalmente, Huizinga (en Corbalán 2002), reconoce que el “juego es una acción voluntaria, que se desarrolla dentro de límites, [...] reglas [...] obligatorias [...] aceptadas acompañadas de sentimientos de tensión y alegría” (p. 18), y Roger Callois (en Corbalán, 2002) define y caracteriza el juego como:

[...] aquella actividad libre (porque el jugador ejecuta voluntariamente), separada (ya que siempre se hace en un espacio y un tiempo prefijados antes), incierta (ya que el jugador no conoce el resultado de su desarrollo), improductiva (no crea riqueza ni bienes nuevos de ninguna clase) y reglamentada (es decir, sometida a unas normas que no son las ordinarias, sino las suyas propias). (p.16)

Por su parte, Alsina y Planas (2008), reconocen que la “función del juego es favorecer el desarrollo intelectual, social y emocional de manera divertida, estimulante y motivadora” (p. 82), y rescatan el decálogo del juego en la clase de matemáticas:

1. El juego es la parte de la vida más real de los niños. En tanto que recurso metodológico, traslada la realidad del niño a la escuela y muestra la necesidad y utilidad de aprender matemáticas.
2. Las actividades lúdicas son enormemente motivadoras. Los aprendices se implican mucho en ellas y las asumen con seriedad.
3. Trata diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes hacia las matemáticas.
4. Los aprendices pueden afrontar contenidos matemáticos nuevos sin miedo al fracaso inicial.
5. Permite aprender a partir del propio error y del error de los otros.
6. Respetar la diversidad. Todos quieren jugar y todos pueden hacerlo según sus capacidades.
7. Admite el desarrollo de capacidades psicológicas necesarias para el aprendizaje matemático, como la atención, la concentración, la percepción, la memoria, la búsqueda de estrategia, etc.
8. Facilita el proceso de socialización y, a su vez, la autonomía personal.
9. El currículo actual recomienda muy especialmente el aspecto lúdico de las matemáticas y la aproximación a la realidad de los niños.
10. Persigue y consigue en muchas ocasiones el aprendizaje significativo. (Alsina y Planas, 2008, p. 86)

Con lo anterior quedan claras las bondades del juego, sin embargo, sin una intervención planeada, fundamentada e intencionada no es suficiente para potenciar el aprendizaje de las matemáticas o de otro tipo. Así, el juego que se vincula en el aula de matemáticas debe ser entendido como un recurso didáctico en tanto requiere de la intervención del profesor, con la intención de generar conocimiento, que puede usar o no material didáctico. He aquí una relación intrínseca entre el juego, los recursos y el material didáctico.

Brinnitzer, *et al.* (2015) reconocen que el juego es un recurso cuando tiene una presencia específica, vinculada a un contenido en la secuencia de enseñanza, y son contextos, en tanto pueden contener diversos desafíos por resolver que pueden ser analogías para desarrollar nuevos conocimientos o la puesta en práctica de los ya adquiridos. En ese mismo sentido Calderón y León (2016) afirman que

el juego es un dispositivo didáctico cuando adquiere tensión y estructura con fines educativos, no solo de diversión y esparcimiento. El juego asume un diseño didáctico, es decir, se debe estructurar teniendo en cuenta:

- Macroestructura: se plantean las condiciones relacionadas con la naturaleza del juego, con el fin en sí mismo de este, con las tensiones que provoca, con el tiempo invertido, el espacio necesario, las reglas, etc.
- Microestructura: se reconoce que al jugar hay interacción entre el estudiante-saber-profesor, por tanto, se identifican la dimensión epistemológica, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa y dimensión sociocultural.

Cuando el juego es dispositivo didáctico no presenta la característica del juego por el juego, sino que es un detonante para construir prácticas culturales, por ello, el docente de matemáticas debe tener presente los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el saber previo antes de empezar a jugar?, ¿qué saberes se construyen en el juego y el jugar?, ¿qué se puede aprender a partir del juego?, ¿cómo se articula a la enseñanza de las matemáticas? y ¿qué conocimientos se necesitan para jugar cada vez mejor? Sobre todo, el maestro debe haber jugado el juego para dar posibles soluciones a dudas que se generen durante la actividad con los estudiantes, eso ayuda a que no se disperse la atención ni el interés por el juego (Brinnitzer, *et al.*, 2015, p. 19).

Guzmán (en Alsina y Planas, 2008, p. 83), comenta la manera de proceder en el juego y el procedimiento habitual en matemáticas, pues tanto en el uno como en el otro se deben seguir normas y reglas; suponen adoptar progresivamente técnicas sencillas que puedan dar buenos resultados; permiten reconocer los procedimientos de otros; llevan a reconocer e investigar problemas interesantes e inéditas, entre otros.

Según Alsina y Planas (2008) el juego potencia la comunicación, el razonamiento, y la argumentación, pues son procesos presentes en cualquier tipo

de juego.³Ahora bien, la comunicación es entendida en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas como una habilidad, que se desarrolla a partir de la “necesidad común que tenemos todos los seres humanos en todas las actividades, disciplinas, profesiones y sitios de trabajo” (MEN, 1998, p. 94).

La comunicación como proceso matemático ayuda a relacionar nociones informales o intuitivas con el lenguaje simbólico de las matemáticas. Además, permite hacer conexiones entre las distintas representaciones (físicas, pictóricas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales) de las ideas matemáticas o de los objetos matemáticos. También permite transitar de una idea inicial a una idea reflexionada, una idea discutida o una idea rectificada.

En cuanto al razonamiento, los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (MEN, 1998), establecen que el razonamiento es “la acción de ordenar ideas en la mente para llegar a una conclusión” (p. 17). Razonar en matemáticas tiene que ver con:

- Dar cuenta del cómo y del porqué de los procesos que se siguen para llegar a conclusiones.
- Justificar las estrategias y los procedimientos puestos en acción en el tratamiento de problemas
- Formular hipótesis, hacer conjeturas y predicciones, encontrar contraejemplos, usar hechos conocidos, propiedades y relaciones para explicar otros hechos.
- Encontrar patrones y expresarlos matemáticamente.
- Utilizar argumentos propios para exponer ideas, comprendiendo que las matemáticas más que una memorización de reglas y algoritmos, son lógicas y potencian la capacidad de pensar. (pp. 77-78)

Por su parte, argumentar es hacer uso del lenguaje verbal para formar un discurso que dé cuenta de nuestras convicciones acerca de un asunto. Este discurso tiene como “función fundamental

3 La tipología de juego puede variar según el autor que se estudie, por ejemplo, Winnicot (1993), distingue entre dos tipos: game (juego estructurado sometido a reglas) y play (juego libre). Por su parte Antunes (2006) sugiere que los juegos pueden ser pedagógicos (se desarrollan con la intención de que alguien aprenda), o lúdicos (referente al juego por el juego, con el mero carácter de entretenimiento).

convencer o persuadir, en forma razonada, a otros de las creencias personales; exige, entonces, realizar, a partir de la premisa que se tiene por cierta, construcciones que expliquen, justifiquen, relacionen y concluyan convincentemente la tesis supuesta” (Rojas en Jiménez y Pineda, 2013, p. 111). Para potenciar la argumentación en clase de matemáticas, ha de ser necesario que:

- Tanto el docente como el estudiante tengan la misma oportunidad de participar, interactuar, opinar, discutir, justificar, explicar y convencer, para construir argumentos sólidos desde las matemáticas, y qué mejor que el juego para hacerlo.
- Diseñar, gestionar y evaluar clases de matemáticas en las que exista una comunicación basada en la interacción social, para que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y decir lo que piensan.
- Fortalecer el paso de la explicación a la argumentación y de esta a la demostración.

El juego permite claramente propiciar la argumentación, cuando los niños defienden el porqué de sus acciones bajo las reglas impuestas o construidas en el juego. Así mismo, deben acudir al razonamiento para analizar las jugadas o acciones de sus contendores, y todo ello comunicarlo de manera adecuada.

Conclusiones

Hasta aquí se ha mostrado como el material, los recursos y el juego son dispositivos distintos pero que guardan una relación estrecha entre ellos en la enseñanza de las matemáticas. Además, el uso de estos en el aula potencia procesos valiosos para el desarrollo del pensamiento matemático, de tal manera que hay un cambio de prácticas tanto para quien enseña como para quien aprende.

La Figura 1 permite visualizar la relación entre los tres dispositivos que se ha pretendido desarrollar durante este artículo; así, se espera que los profesores tengan clara la diferencia, pero también las relaciones entre estos dispositivos, de tal manera que sean diversos los materiales que les sirva como recursos y para involucrar en los juegos,

elementos todos que se proponen y usan en el aula de matemáticas.

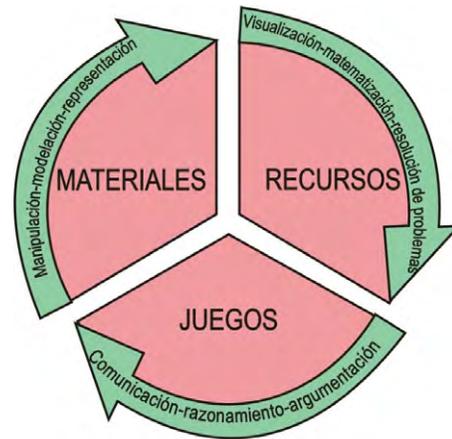


Figura 1. Relación entre materiales, recursos y juegos con algunos procesos generales.

Fuente: elaboración propia.

De la misma manera se espera que los docentes reconozcan los procesos que están asociados al uso de cada uno de estos dispositivos, de tal modo que no se use el material solo como ayuda, en términos de Díaz (2003), sino que sea reconocida, planeada y ejecutada la intención de proponer el material o el juego y se supere la idea de que este último solo se usa en momentos de esparcimiento o con una intención no necesariamente formal, por ello los tres dispositivos aquí expuestos pueden ser vinculados integralmente a las clases de tal manera que se fortalezca el aprendizaje significativo y crítico de las matemáticas.

Para que el uso de materiales, recursos y juegos sea exitoso en la clase de matemáticas es imperativa una planeación previa en la gestión de aula, donde se visualice de manera clara cuál es el propósito de enseñanza y de aprendizaje, pues el uso de estos dispositivos de manera intencionada hace posible desarrollar habilidades y procesos que van más allá de solo la comprensión de algoritmos y estrategias, de tal manera que se exija la comunicación matemática, así como el razonamiento que surge de ideas argumentadas y probadas, todo ello a partir de la construcción de modelos matemáticos, entre otros.

Referencias

- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible*. Narcea.
- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea.
- Arias, D. y Torres, E. (2015). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47. <https://doi.org/10.14483/25905791.13072>
- Ball, D. L., Thames, M. H. and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ballesta, J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, 29-46. <https://idus.us.es/handle/11441/45440>
- Bishop, A. (2005). *Aproximación sociocultural a la educación matemática*. Universidad del Valle.
- Brinnitzer, E., Fernández, G., Pérez, S., Gallego, M., Collado, M. y Santamaría, F. (2015). *El juego en la enseñanza de la matemática*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Calderón, D. y León, O. (2016). *Dispositivos didácticos para el desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Corbalán, F. (2002). *Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato*. Síntesis.
- D'Amore, B. (2010). *Didáctica de la matemática*. Magisterio.
- Díaz Godino, J. (2003). Fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Universidad de Granada. www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle.
- Fajardo, M. (2020). *El ajedrez como herramienta para el desarrollo de relaciones espaciales en un aula inclusiva*. [Tesis para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria]. Universidad pedagógica Nacional.
- Gómez, I. y Maestre, N. (2008). Matemáticas y modelación. Ejemplificación para la enseñanza obligatoria. *Experiencias de aula y propuestas didácticas*, 17(1), 107-121.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morova
- Jiménez, A. y Pineda, L. (2013). Comunicación y argumentación en clase de matemáticas. *Educación y Ciencia*, 16, 101-116.
- Jiménez, W., Rojas, S., y Mora, L. (2011). Características del talento matemático asociadas a la visualización. *XIII CIAEM-IACME*, Recife.
- Martínez, A., Cobos, J. y Torres, E. (2015). Matemática y modelización: experiencias y saberes. Una propuesta de aula. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(2), 9-22.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN). (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN). (1998). *Matemáticas. Lineamientos curriculares. Serie lineamientos curriculares*. Gobierno de Colombia.
- Rodríguez, G. y Torres, E. (2013). La noción de fracción como cociente: una propuesta de aula para niños sordos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 26-41. <https://doi.org/10.18359/reds.678>
- Sotelo, Y. y Romero, C. (2020). *Juego, multiplico y aprendo: una propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento multiplicativo*. [Tesis para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, W. (2020). *Sistematización de una experiencia educativa: el juego como dispositivo didáctico para la adquisición de conocimiento en el área de matemáticas*. [Tesis para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria]. Universidad Pedagógica Nacional.
- The National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sociedad Andaluza de educación matemática Thales.
- Torres, E. y Castro, C. (2016). *Las regletas de cuisenaire un recurso didáctico favorable en los procesos de inclusión*. Taller realizado en Encuentro Distrital de Educación Matemática.
- Winnicot, D. (1993). *Realidades y juego*. Gedisa.





Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica *

Application of the Early Childhood Public Policy in Pedagogical Practice

Martha Isabel Vahos Sarrias¹, Dora Nancy Gómez Clavijo² 

Para citar este artículo: Vahos, M.I., y Gómez, D.N. (2021). Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 20(2), 216-229. <https://doi.org/10.14483/16579089.17294>

Recibido: 1 de diciembre de 2020

Aceptado: 8 de octubre de 2021

Resumen

Este artículo describe cómo las maestras en formación aplican los conocimientos de la política pública de primera infancia en las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia). Desde un paradigma hermenéutico y a un nivel descriptivo, se analizó una muestra intencional de 30 estudiantes de sexto, octavo y noveno semestre mediante una entrevista semiestructurada. A su vez, se realizó un estudio documental de planeaciones y diarios de campo realizados por estudiantes de práctica profesional 1, 2 y 3 respectivamente. Se definieron seis categorías: familia, participación, actividades rectoras, derechos de los niños y niñas, dimensión socioemocional, y autonomía. Las maestras en formación realizan acciones enmarcadas en dicha política, mostrando avances importantes en su articulación con la educación inicial. Los derechos de los niños se constituyen como el marco de referencia a la hora de realizar la planeación y reflexionar acerca de la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación, derechos del niño, política gubernamental, práctica pedagógica, primera infancia

Abstract

This paper describes how pre-service teachers apply their knowledge about the public policy of early childhood in pedagogical practices of the Early Childhood Education Undergraduate Program of Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia, Colombia). From a hermeneutical paradigm and at a descriptive level, an intentional sample of 30 students from sixth, eighth and ninth semesters was analyzed by means of a semi-structured interview. Likewise, a document review was conducted of the planning and field journals of students in the pedagogical practicum 1, 2, and 3, respectively. Six categories were defined: family, participation, guiding activities, children's rights, socio-emotional skills, and autonomy. The pre-service teachers perform actions framed in the early childhood policy, thus showing important advances in its articulation of the policy with initial

* Este artículo se deriva de la investigación *Apropiación de la política pública de primera infancia en el desarrollo de la práctica pedagógica de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia)*, desarrollada entre el 20 de febrero de 2019 y el 30 de noviembre de 2020.

1 Licenciada en Educación preescolar. Magister en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Correo electrónico: mvahossarri@uniminuto.edu.co

2 Licenciada en gestión educativa. Magister en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Correo electrónico: dngomez@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2346-1550>

education. Children's rights are the frame of reference when planning and reflecting on the pedagogical practice.

Keywords: children's rights, early childhood, education, government policy, pedagogical practice

Introducción

Si bien los avances legislativos y de política pública de atención a la primera infancia en los países de América latina se amparan en los principios y propósitos plasmados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), las políticas particulares que delimitan estos principios son diversas y fraccionadas, condición que genera retos para los diferentes países en cuanto a la implementación y la aplicación de mecanismos que garanticen el cumplimiento de la política y las bases legales de dichos derechos (Lassalle, *et al.*, 2020).

La CDN definió que los niños tienen derechos desde que nacen, no deben ser considerados como objetos de protección, sino sujetos titulares de derechos; de igual forma, deben ser respetados por los adultos y ser reconocidos como seres activos y participativos, generadores de cambios en los diferentes espacios en que se desarrollan, especialmente en la familia y en la escuela; a lo que se suma que la CDN solicitó que se llevaran a cabo las acciones necesarias para que esto se cumpliera (UNICEF, 1989).

En ese sentido, las políticas de primera infancia en América latina históricamente han sido diseñadas para la protección, vinculando el Estado, la familia y la infancia con la integración de la educación y la mitigación de las condiciones de vulnerabilidad de los niños, con el propósito de crear las condiciones que hagan efectivos los derechos; por ello, aquellas definen un conjunto de acciones que garanticen el desarrollo integral, una vida digna y el máximo bienestar posible (Lassalle, *et al.*, 2020).

De igual manera, desde diferentes disciplinas como la sociología, la economía, las neurociencias y la educación, se ha mostrado la importancia de la inversión en la primera infancia. A este respecto, la UNICEF (1991) destaca que con dicha inversión se pueden observar las oportunidades en desarrollo

integral, las aptitudes de aprendizaje o, al contrario, el impacto negativo que su carencia puede tener en los sistemas de salud, educación y desarrollo económico y social de un país.

Particularmente, Colombia revalidó lo indicado por la CDN, estipulando en el Artículo 44 de la Constitución de 1991 que los derechos de los niños prevalecen por encima de los derechos de las demás personas:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (Constitución Política de Colombia, 1991)

De esta manera, el desarrollo integral de los niños y la educación inicial comenzaron a adquirir especial importancia en las políticas del país; así, la Ley de infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006, reconoció los derechos de los niños y estableció en su Artículo 7 normas para la garantía y cumplimiento de los mismos (Ministerio de la Protección Social e ICBF, 2006). Todos estos avances, especialmente desde la legislación, dieron cabida a una movilización social con el fin de que los niños tuvieran la oportunidad de un desarrollo integral, sin importar el lugar donde se encontraran, la cultura a la que pertenecieran o su situación económica. En este contexto, nació el documento que estableció la distribución de recursos para la educación y atención integral para la primera infancia, Política Nacional de Primera Infancia (Ministerio de la Protección Social, *et al.*, 2007).

Ahora bien, esta voluntad política en materia de primera infancia buscaba asegurar la atención con calidad de los más pequeños. Así, nació la estrategia De Cero a Siempre en 2011, "Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia", la cual contiene los lineamientos para el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (Congreso de la República de Colombia, 2012).

Todo lo anterior marca un hito de cambio en la prestación del servicio a la primera infancia; en este sentido, ya no solo la educación es importante para el presente y futuro de los niños, y por tanto de la sociedad, sino que la salud, la nutrición y la protección de la primera infancia suman también como aspectos importantes en su desarrollo integral. Sin embargo, es la educación inicial la que se convierte en un componente clave para llevar a cabo las acciones que validen los derechos de los niños. La Ley 1804 de 2016 que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, dice en su Artículo 5:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. (Congreso de la República de Colombia, 2016)

Por tal razón, existen orientaciones desde la Política Pública de Primera Infancia (PPPI) necesarias para la educación inicial, dirigidas a las instituciones educativas que brindan niveles de preescolar y primera infancia, y cuyas propuestas curriculares y pedagógicas deben estar encaminadas a trabajar por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, a fin de que se den contextos educativos favorables para la primera infancia, como lo manda la PPPI, se le debe apostar a la formación de los futuros maestros de educación infantil, siendo este un agente clave para el logro de los objetivos trazados por dicha política (Robledo-Castro, *et al.*, 2019). En este sentido, las facultades de educación tienen el reto de estar a la vanguardia de los cambios que se dan en el país, especialmente en lo que concierne a la educación inicial.

Ahora bien, si existe un referente delimitado por la PPPI y se reconoce la importancia de su aplicación en la educación inicial, surge entonces el

interrogante de cómo los conocimientos de las directrices y normas estipuladas por la PPPI referidas a la atención integral de la primera infancia son implementados en la práctica pedagógica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI), tanto en el sector público como en el privado. A esta pregunta apunta el presente artículo describiendo el caso de LEI de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bello, Antioquia.

Metodología

Desde un paradigma hermenéutico de enfoque cualitativo y nivel descriptivo se realizó un proceso sistemático de indagación con la revisión directa de documentos, el cual se integró en una matriz de análisis documental para organizar la información y realizar el análisis de interpretación (Alfonzo, 1994).

Con la información obtenida se describe cómo las estudiantes de LEI aplican sus conocimientos de la PPPI durante su práctica profesional. Esta práctica constituye para las estudiantes un espacio de aprendizaje teórico-práctico, en el cual su quehacer debe contextualizarse en una realidad pedagógica determinada (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015).

Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas, siguiendo las recomendaciones de Mertens (2015), en las entrevistas se enfatizaron y sopesaron elementos importantes de la aplicación de la PPPI, para finalmente interrelacionarlos y compararlos.

Los instrumentos utilizados para obtener la información fueron: en primer lugar, la revisión de veinticuatro diarios de campo y veinticuatro planeaciones de las prácticas de las estudiantes del séptimo, octavo y noveno semestre del programa LEI; y, en segundo lugar, se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de dichos semestres. La entrevista semiestructurada permitió indagar por la familia, participación, actividades rectoras, derechos de los niños y las niñas, la dimensión socio afectiva y, por último, autonomía; todo ello en lo que respecta a la PPPI.

Las participantes fueron todas mujeres entre los 25 y 40 años. Se trianguló la información obtenida de los dos tipos de fuentes, empleando el método de análisis de contenido utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 8.

Resultados

Los hallazgos del estudio se estructuraron en seis categorías que describen cómo vienen aplicando las maestras en formación los conocimientos de la PPPI en su práctica pedagógica. Estas categorías *a priori* surgieron de las entrevistas semiestructuradas y de la revisión de las planeaciones y diarios de campo de las estudiantes.

Las categorías fueron: a) la vinculación de la familia en la práctica pedagógica; b) la participación de los niños; c) las actividades rectoras como metodología de enseñanza-aprendizaje; d) los derechos de los niños; e) la dimensión socio afectiva como base de la intervención pedagógica; y f) la autonomía como parte de los momentos pedagógicos.

La fuente documental donde se pudo observar con mayor claridad la implementación de la PPPI, fue la planeación. La Figura 1 muestra el número de planeaciones que contienen las categorías pertenecientes a este estudio; las actividades rectoras se encuentran en mayor medida en las planeaciones, mientras que la familia y la autonomía se observaron en menor porcentaje.

Familia

Del total de planeaciones revisadas el 58% incluyen directamente a las familias; para el entorno familiar, el 100% incluye la participación de los adultos significativos, incluso desde el periodo de la gestación. El énfasis se dio en experiencias que favorecen el desarrollo integral, los cuidados, pautas de crianza y cómo favorecer el bienestar de los niños.

En otras modalidades de atención a la primera infancia como: institucional ocho horas, entorno comunitario, modalidad jardines infantiles (incluyendo las instituciones de educación infantil privadas) que corresponde al 55%, la participación de las familias se centra en las actividades que se les envían a los niños para que sean desarrolladas en casa; asimismo, en la realización de la ambientación para las salas de desarrollo y, en algunos casos, en la ejecución de las actividades en el aula realizando juegos de roles. Por ejemplo, en una de las planeaciones se enuncia lo siguiente: “se procede a realizar el juego ‘patos al agua’ donde participan la mamá y la abuela del niño”.

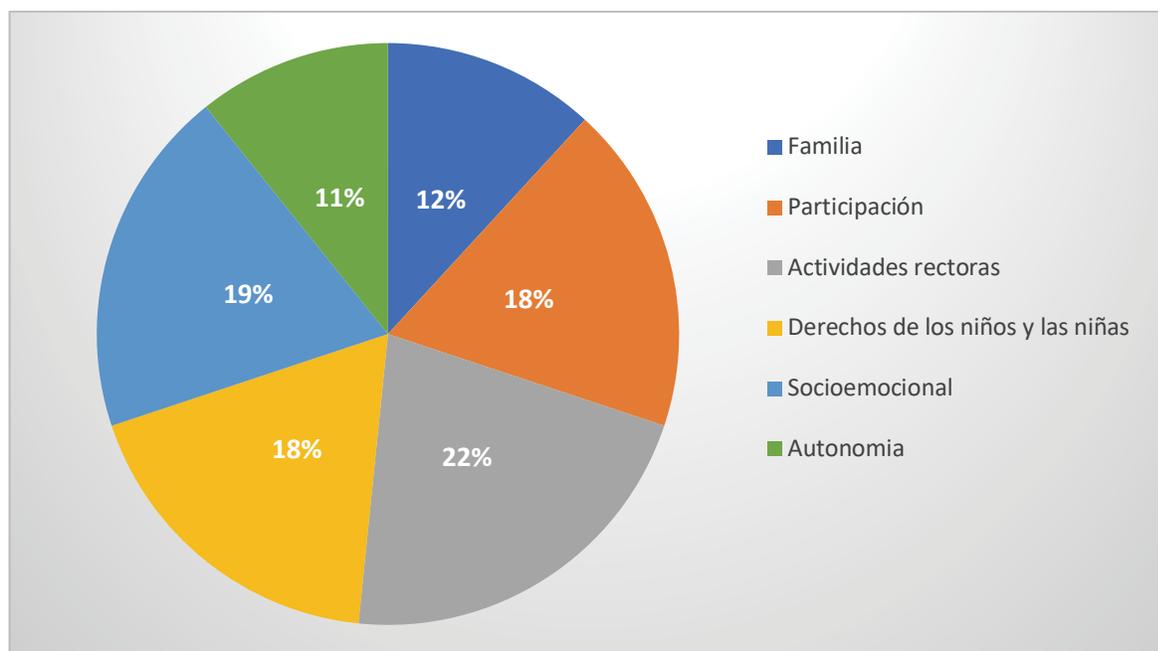


Figura 1. Categorías encontradas en las planeaciones de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil

Fuente: elaboración propia.

En los diarios de campo, el 29% (correspondiente a práctica 1), así, mencionan la importancia de la motivación y el estímulo para que las familias participen de manera positiva en el desarrollo de la planeación, situación que se destaca en afirmaciones como: “se les invitó y motivó a participar de la experiencia propuesta para este día, donde la respuesta y el compromiso del momento fue positivo”.

En cuanto a los diarios de campo de práctica 2, que corresponde a un 33%, se enfatiza la importancia que implica la participación de la familia en el desarrollo de los niños a través de la planeación; esto se evidencia en uno de los diarios de campo: “la familia es el pilar más importante para el desarrollo integral del niño, por ello debe estar en constante engranaje con el docente para el trabajo en equipo”.

En la práctica 3, que corresponde al 38% de los diarios analizados, la reflexión se da en cuanto a la importancia del fortalecimiento de las planeaciones desde la participación de las familias y el reconocimiento de los avances en las interacciones entre estas y los niños, a partir de las acciones que se realizan, incluyendo a las madres gestantes. La siguiente afirmación da cuenta de lo anterior: “se seguirán fortaleciendo este tipo de acciones para que a los adultos acompañantes les sea más fácil interactuar con los niños, el viento y los materiales”. A partir de lo anterior, se deduce que es importante resaltar el reconocimiento más visible de la participación de la familia en el nivel más alto de la práctica.

Se encontró que en las entrevistas se nombra a la familia con menos frecuencia; sin embargo, se

destaca que las estudiantes hablan de esta categoría desde la herencia cultural que las familias aportan a la planeación pedagógica a través de sus voces, cuando se involucran en los juegos y cuando reconocen y comparten sus costumbres. Una mención relacionada con lo anterior es: “permite que las familias participen en las diferentes estrategias, que cuenten historias de su época, que compartan juegos, y diferentes experiencias”.

Las entrevistas, además, arrojaron una tendencia en temas específicos con relación a la familia y la planeación; la Tabla 1 describe los casos en los que se involucran las familias en la planeación y en el desarrollo de esta.

Participación

En esta categoría se encontró que el 18% del total de las planeaciones permiten la participación de los niños y las niñas a partir de actividades lúdicas y recreativas; de igual manera, actividades que impliquen el juego libre, la interacción con sus pares, la manipulación de diferentes materiales adecuados para su edad y actividades para explorar su entorno.

Asimismo, se encontró que las estudiantes incluyen la estrategia llamada “asamblea”, donde realizan preguntas a los niños en diferentes momentos del día acerca de lo que saben, de lo que les gusta, de lo que aprendieron. Al respecto, se encontró en una de las planeaciones: “se inicia la asamblea donde los niños encontrarán un balde con agua en el centro de la sala y se invita a que metan sus manos para que exploren lo que allí se encuentra”.

Tabla 1. Aplicación de la PPPI a partir de la participación de las familias.

Actividades	Número de planeaciones (n=24)	%
Realización de manualidades	7	29%
Participación en la construcción de la ambientación de la sala de desarrollo	3	2%
Escuela de padres o encuentros de formación	2	1%
Participantes en la intervención de la planeación en la sala de desarrollo	2	1%
No se halló registro de la participación de las familias	10	41%

Fuente: elaboración propia.

De los veinticuatro diarios de campo revisados, se encontró que el 41% de estos destacan la participación y motivación de los niños al realizar las actividades; resaltan particularmente la importancia de la participación en su desarrollo como seres activos que son y en la construcción de sus propios conocimientos. Ejemplo de esto se encuentra en uno de los diarios de campo: “lo más valioso es la participación de los estudiantes en cada momento planeado, donde se podía evidenciar de manera clara su interés por aportar sobre lo aprendido en la planeación”.

Por otro lado, en las entrevistas se pudo notar que las estudiantes nombran la participación de los niños y las niñas a partir de sus necesidades e intereses y con base en esto construyen la planeación. La Tabla 2 muestra aspectos que se repiten en las entrevistas cuando se les pregunta a las estudiantes sobre esta categoría: ¿Cuándo se da la participación de los niños y niñas en la planeación?

Actividades rectoras

Se encontró que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que predominaron en las planeaciones por las docentes en formación son las siguientes.

En primer lugar, la exploración del medio, en el 62 % de las planeaciones, propone experiencias desde lo sensorial a partir del aprendizaje vivencial. En el 50% de las planeaciones, el juego como propuesta lúdica y recreativa. Una de las actividades da cuenta de la exploración del medio: “que descubran los colores por medio de una actividad sensorial con bolsas y vinilos del color que vamos a trabajar”.

De igual manera, se identificaron experiencias de imitación a partir del baile y diferentes movimientos, la utilización de cuentos en diferentes momentos de la rutina y la construcción de nichos literarios como parte de la ambientación, no solo en la sala de desarrollo sino también en los hogares. Esto se evidencia con la siguiente actividad: “Nicho de literatura: escoger un espacio del hogar, colocar cobija, colchoneta, cojines, etc., colocar libros, revistas, hojas, crayolas, colores”.

Así, en el 20% de las planeaciones se utilizaron en una misma secuencia didáctica hasta tres actividades rectoras. En el 30% de las entrevistas se encontró que las estudiantes hablaban sobre los elementos que no podían faltar en una planeación, coincidían en las actividades rectoras y, entre las razones para que estas actividades rectoras hicieran parte de la metodología, estaban la PPPI y los lineamientos De Cero a Siempre. Una de las participantes dice: “para mí primero que nada en una planeación debe haber arte y como segundo, la literatura. Para el desarrollo de un tema para los niños se puede realizar ‘cuento’ de los colores con títeres, arcoíris grupal con vinilos”.

Las estudiantes cuentan que los niños disfrutaban realizando actividades que tienen que ver con la exploración del medio y que la música es utilizada en la planeación para integrar aquellos niños que requieren un proceso de socialización especial. En una de las planeaciones se encontró: “lograr la socialización e interacción de Sebastián con todos sus compañeros a través de un ambiente de aprendizaje con tambores”. La Tabla 3 muestra cuáles

Tabla 2. Aplicación de la PPPI a partir de la participación de los niños y las niñas.

Aspectos encontrados en la entrevista	Número de estudiantes que coinciden (n=30)	%
Necesidades e intereses de los niños y las niñas	11	36%
Participación de los niños y las niñas en la ambientación de las salas de desarrollo	6	20%
Durante las actividades propuestas	4	13%
Disposición del material al alcance de los niños y las niñas	4	13%
No dieron respuesta	5	16%

Fuente: elaboración propia.

actividades rectoras son de uso frecuente en las planeaciones pedagógicas.

Derechos de los niños y las niñas

En esta categoría se pudo evidenciar que el 18% de las planeaciones dan cuenta de aspectos relacionados con los derechos de los niños y las niñas: la recreación y el disfrute de las actividades, la promoción del respeto por sí mismo y por el otro, la participación y la libre expresión a través de las actividades rectoras. Asimismo, el derecho a la igualdad, la salud, la alimentación y la educación se refleja en los juegos que proponen las docentes en formación.

Las estudiantes que se encuentran en la modalidad familiar resaltan el derecho a la protección y proponen acciones para que las familias conozcan acerca de amenazas y alertas en el desarrollo de los niños. En concordancia con esto, se encontró en una de las planeaciones: “brindar conocimiento a las familias acerca de cuáles son las alertas que se deben tener presentes en los procesos de desarrollo de los niños, niñas y gestantes”.

Por otra parte, de veinticuatro diarios de campo revisados, se hallaron en 33% de ellos reflexiones en torno a los derechos de los niños y las niñas. Las estudiantes escriben acerca de la importancia de una formación integral en la primera infancia en el marco de los derechos de los niños y las niñas y su incidencia en la sociedad, el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada niño y niña, y el fomento de la expresión a través de las acciones llevadas a cabo diariamente; ejemplo de esto se puede encontrar en

la siguiente afirmación: “las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad”. De igual manera se encontró: “el derecho a la igualdad sin importar la cultura, el grupo en general se interesa por el juego, es así como se trata de utilizar un lenguaje acogedor y claro en las indicaciones dadas”.

En las entrevistas, solo el 13% de las participantes se refirió a los derechos de los niños y las niñas; sin embargo, se encontró que una de las participantes menciona que las planeaciones son la manera como se puede hacer valer los derechos y que la PPPI manda que el currículo para la primera infancia debe ser accesible a todos ellos, es decir, que exista la inclusión: “la PPPI la involucró con la planeación cumpliendo con las normas y haciendo valer los derechos y deberes que estén estipulados”.

Dimensión socioemocional

Tanto en las planeaciones como en las entrevistas se menciona la educación inicial como el proceso necesario para que los niños socialicen con sus pares, y cómo la docente a partir de la observación y escucha intencionada, crea vínculos afectivos. El 79% de las planeaciones proponen actividades que permiten el trabajo en equipo, el respeto, el autocuidado, el control de las emociones. El 69% de las entrevistas refieren sobre el vínculo afectivo de la docente y los niños; además, se habla de aquellas interacciones que se generan a través del juego y otras actividades, especialmente las actividades

Tabla 3. Aplicación de la PPPI por medio de las actividades rectoras.

Actividades rectoras	Número de planeaciones	%
Exploración del medio	15	62%
Juego	12	50%
Arte	8	33%
Literatura	8	33%

Fuente: elaboración propia.

rectoras. Asimismo, se menciona que la dimensión socioemocional es importante para el desarrollo de otras dimensiones, especialmente la comunicativa. En sintonía con lo anterior se encontró: “las agentes educativas realizamos nuestra labor como mediadoras del aprendizaje con los niños y niñas, en el momento en que estamos intercambiando acciones y palabras con ellos”.

Este aspecto comparte con la categoría familia asuntos relacionados con los vínculos afectivos y las interacciones que se tejen entre los niños y adultos significativos, a partir de acciones propuestas por las docentes en formación. Al respecto se encontró: “se abre un espacio para hablar sobre los avances de los niños, niñas y madres gestantes, en el cual se hace un relato desde el momento de la gestación; esta escritura se comparte en el grupo, este tipo de actividades ayuda en la vinculación afectiva”.

De igual manera, la entrevista arrojó información sobre lo que las estudiantes consideran como temas que se deben abordar en el currículo de la educación inicial; aquellos relacionados con las emociones, la familia, los pactos de convivencia, el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Aspectos estos que favorecen las interrelaciones en la primera infancia.

Por otra parte, en el 42% de los diarios de campo las estudiantes se manifiestan acerca del ambiente cálido que se genera al realizar actividades relacionadas con el respeto y el afecto; además, describen lo importante que es el papel de ellas en la creación de estos vínculos entre pares.

Autonomía

La Tabla 4 muestra el número de planeaciones, diarios de campo y entrevistas que promocionan la autonomía en la práctica pedagógica.

Este aspecto se reflejó a partir de las iniciativas que los niños manifiestan durante el desarrollo de la rutina que las docentes en formación establecen: saludar a sus compañeros, recoger los juguetes, comer solos los alimentos, lavarse las manos, compartir y hacer buen uso del material.

De igual manera, se menciona cómo a través del juego se logra que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, se autoprotejan, tengan la iniciativa de opinar acerca de las actividades y propongan otras nuevas.

En los diarios de campo las estudiantes describen con especial interés las actividades que los niños realizan por sí solos, pues las ven como un avance en su desarrollo: realizar recetas, hacer experimentos, alimentarse solos y la puesta en práctica de hábitos de vida saludable. Con respecto a esto, una de las estudiantes escribió: “cada uno de los niños iba realizando el paso a paso de la actividad, se evidenció cómo crecía su curiosidad al momento de mezclar la anilina y el bicarbonato”.

Discusión

El trabajo de investigación base del presente artículo abordó la PPPI y la manera como los estudiantes de LEI de Uniminuto ponen en práctica las directrices de dicha política en diferentes contextos de la educación infantil. En esta perspectiva, Guzmán (2017) asocia la PPPI con la práctica pedagógica en

Tabla 4. Aplicación de la PPPI a partir de la promoción de la autonomía.

Documentos e instrumentos de información	Número de documentos e instrumentos de información	%
Planeaciones	6	25%
Diarios de campo	4	16%
Entrevista	4	16%

Fuente: elaboración propia.

los contextos que enmarcan la educación inicial, donde los niños son los principales actores de las acciones que propone el docente como mediador pedagógico, lo que supone que los niños intervienen en su propio desarrollo; esto, a su vez, muestra el cambio de paradigma sobre la concepción del niño como objeto de protección a sujeto de derecho en un marco de atención a la primera infancia.

En el mismo sentido, la estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, brinda los fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la prestación del servicio a la primera infancia, y concibe a los niños como sujetos de derecho:

[...] el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros. (Ministerio de la Protección Social, et al., 2007, p. 100)

224

Por su parte, en este estudio se encontró que las maestras en formación participantes del mismo reconocen la importancia de velar por los derechos de los niños a través de la práctica pedagógica; se ve cómo, a través de las diferentes acciones y estrategias que plantean, promueven en ellos el respeto por sí mismo y, por el otro, la participación y la libre expresión a través de las actividades rectoras.

Un reto que se presenta al maestro de primera infancia es precisamente estar en coherencia con el contexto que el país solicita, lo cual implica ser consecuente con la PPPI. Al respecto, Zapata y Ceballos (2010) mencionan cómo en Latinoamérica la aplicación de la política en infancia se da de acuerdo con las características y demandas particulares de cada país; sin embargo, tienen en común el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho y una clara intencionalidad pedagógica donde los docentes rompan con esquemas tradicionales y posibiliten el desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo de los niños a través del juego y la lúdica y la articulación de la familia y la comunidad.

En consonancia con lo anterior y de acuerdo con la PPPI, la Ley 12 de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991) hace referencia de los aspectos que demarcan al niño como sujeto que goza de mecanismos que le permiten participar dentro y fuera del sistema: basta en reconocer que desde su nacimiento ya es garante de derechos. Esto indica que los maestros están llamados a pensar una práctica pedagógica donde se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y la capacidad de participación de los niños, considerando el ciclo de vida establecido en la Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Asimismo, *Save the Children International* (2005) menciona unos principios para la participación infantil, los cuales deben tener en cuenta aquellos países, organizaciones y adultos interesados en mejorar las condiciones de la primera infancia: el respeto y la honestidad con los niños y la creación de entornos de confianza, favorecedores, amigables y con igualdad de oportunidades, principios estos fundamentados a partir de los derechos de los niños.

La educación inicial debe fomentar en la primera infancia la libre expresión, la participación, la autonomía y el juicio propio (Congreso de la República de Colombia, 1991), a través de las interacciones que se dan en el contexto donde se desenvuelven los niños; esto es, a través de experiencias pedagógicas que involucran el juego, la recreación y el disfrute de las actividades, tal como lo expresaron en el estudio las docentes en formación. De igual manera, Jaramillo y Mejía (2020) resaltan la importancia que el docente de educación infantil le debe dar a su planeación, y señalan que a partir de las metodologías que utilice y del “gesto pedagógico” que exprese, se ponen barreras o al contrario se contribuye con la participación, autonomía y desarrollo de ciudadanía de los niños.

En los resultados obtenidos en la investigación, se evidencia la importancia de las interrelaciones en las acciones pedagógicas; interacciones que constituyen la columna vertebral del currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que, junto con las actividades rectoras, generan experiencias

cognitivas, motoras, comunicativas y emocionales. Castro-Martínez, *et al.* (2015), mencionan que el currículo es quien orienta las dinámicas de los escenarios educativos y que para la educación inicial debe significar la gestión en la aplicación de la PPPI, con el rol activo del niño, el rol mediador del docente y la intencionalidad a la hora de generar experiencias a través de las actividades rectoras: juego, literatura, exploración del medio y arte.

De esta manera y en coherencia con los derechos de los niños, la educación para los menores de seis años toma un rumbo más favorable gracias a la creación de la PPPI, la cual orienta que la educación inicial promueva el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con el contexto y la edad:

Poco a poco, el Ministerio de Educación Nacional precisa el significado de la atención integral a la primera infancia y la entiende como un proceso educativo orientado a promover el desarrollo de todos los niños del país, desde su nacimiento, a través de referentes educativos y pedagógicos apropiados para este momento del desarrollo infantil. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 37)

Así pues, se visibilizan las posibilidades de aprendizaje que pueden adquirir los niños gracias a la importancia que tiene hoy la educación infantil y al momento sensible del desarrollo neurológico en el que se encuentran los niños de 0 a 6 años, “en ella [en esta edad] se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores” (Campos, 2010, p. 2).

En este sentido, las maestras en formación que participaron en el estudio se vinculan con los lineamientos de la PPPI; con las intervenciones que realizan con los niños, dan cuenta del desarrollo propio de esta edad al aplicar estrategias que potencializan el aprendizaje, especialmente las actividades rectoras. De este modo, el arte, la exploración del medio, el juego y la literatura se convierten en acciones “que posibilitan en sí mismo el aprendizaje” (Sánchez, 2018, p.161).

Hay que señalar que las actividades rectoras son la vía que debe tomar la educación de los más pequeños para estar en coherencia con una “cultura de la educación inicial” (Ministerio de Educación

Nacional, 2020), esto especialmente debido a que son actividades inherentes a ellos.

En concordancia con lo anterior, se encontró que predominaban experiencias a partir del juego, no solo en la categoría de actividades rectoras, sino que se vieron reflejadas también en los derechos de los niños, en la dimensión socioemocional, en la participación y la autonomía. Con el juego se pretendía: primero, brindar a la primera infancia momentos de recreación y esparcimiento, pues las docentes en formación tienen claro el agrado y la importancia que adquiere el juego en la infancia. Para Gülgönen y Corona (2005), “la fascinación que provoca el juego no se debe únicamente al hecho de ser una actividad del orden de lo extraordinario, sino también a que lleva consigo un reto, riesgo o incertidumbre” (p. 32).

Y, como segundo aspecto, a través del juego se visibilizó la participación de los niños, las interacciones entre pares y el fortalecimiento de vínculos con la maestra; esto se refleja en el desarrollo de las planeaciones dirigidas, incluso, a los niños desde los primeros años de vida: “las primeras interacciones corporales con el bebé están impregnadas del espíritu lúdico: las cosquillas, los balanceos, esos juegos de crianza” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 15). De igual manera, estos juegos lúdicos posibilitan que se construyan relaciones de confianza, seguridad e identidad propias con sus pares y con la maestra.

Asimismo, se encontró que otra de las actividades rectoras más utilizada es la exploración del medio, a través de experiencias vivenciales y la utilización de los sentidos y el conocimiento del entorno; con esto, se pretendía crear asombro en los niños y motivarlos a aprender por sí mismos, a que conocieran el medio que los rodea, a que respetaran a los compañeros y a respetarse a sí mismos, aspectos que conllevan a un sujeto autónomo, independiente y reflexivo: “a través de su dominio sensorial y perceptivo, las niñas y los niños exploran con su cuerpo y, en la medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración” (Ministerio de Educación nacional, 2014, p. 15).

La literatura y el arte se vieron también reflejados en los resultados de las diferentes categorías de la investigación, cuya intencionalidad era la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyeran al desarrollo integral de los niños, esto en concordancia con que la educación de la primera infancia “favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos” (Ministerio de la Protección Social, *et al.*, 2007, p. 30).

Por otro lado, las *Bases curriculares para la primera infancia y preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (2017), señalan que la educación inicial es el proceso donde los niños viven experiencias que les ayudan a desarrollar capacidades cognitivas, motrices, socioafectivas y comunicativas a partir del ámbito donde se desenvuelven, y cómo dichas experiencias son posibles a través de las interacciones que se generan gracias a las intervenciones que se realizan con los niños, y en la manera como se involucran la familia y el contexto:

Potenciar el desarrollo integral de los niños en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se convierte en el horizonte de trabajo para las maestras en su cotidianidad, y constituye un marco de referencia amplio y flexible, que reconoce la singularidad de los niños, su diversidad cultural, étnica, social y territorial. (p. 41)

Las participantes en la investigación tienen en cuenta las situaciones particulares de cada niño, el entorno donde estos se desarrollan, la edad, sus posibilidades y ritmos de aprendizaje, y especialmente sus derechos. Se puede afirmar que es precisamente a partir de las oportunidades que la educación inicial genera en la dinámica del día a día, en las estrategias y planificación propias del currículo, que los niños son vistos como sujetos de derecho, activos y sociables, que expresan sus ideas y participan en su propio proceso de aprendizaje, si así se les permite.

Al respecto, Hoyuelos (2003) afirma: “En esa vivencia de la oportunidad, los niños pueden expresar sin prisas lo más profundo de su propia sabiduría: cómo aprovechar la disponibilidad en la oportunidad circunstancial que cada momento brinda cuando se vibra con él” (p. 12).

Las oportunidades que brinda la educación inicial desde un currículo que atienda a la PPPI, son posibles a través de las interacciones que se generan en el transcurrir del día a día, en los contextos educativos y a través de la relación de los niños con las maestras y con sus pares. Ellos se interrelacionan en el encuentro con el otro, en el juego y en la cotidianidad del diario vivir como seres sociales, pero también a partir de las intervenciones pedagógicas que genera la maestra (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En la investigación se encontró que las docentes en formación consideran que en la educación de la primera infancia no pueden faltar temas como las emociones, la familia, los pactos de convivencia, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, pues estos temas enriquecen la dimensión socioemocional del niño. En este sentido, desde la perspectiva de la educación integral, los procesos pedagógicos que brindan experiencias positivas a partir de las relaciones parentales y la socialización de los niños a través de diversas estrategias previenen también situaciones de maltrato y abuso infantil (Castro, 2008).

En línea con lo anterior, las participantes no solo reconocen la importancia de las interrelaciones en el desarrollo integral de los niños, sino que le conceden también un papel importante a la familia en la planeación de la práctica pedagógica, conscientes de la implicación de este vínculo para aquellos y para la sociedad en general. En esta vía, Simarra (2010) refiere la familia como el primer contexto donde se desarrollan los niños y que, al igual que en las instituciones que prestan el servicio de primera infancia, debe brindar ambientes de amor, convivencia y de reconocimiento de derechos, por un desarrollo integral. Para lograr esto, se debe formar a las familias y cuidadores, estrategia que hace parte del componente de educación inicial de la estrategia De Cero a Siempre.

Los resultados de esta investigación arrojaron que la intervención de la familia iba desde la elaboración de un material, hasta la participación en los encuentros presenciales y en las escuelas de padres o encuentros de formación. Para la PPPI, una de las líneas estratégicas para brindar una adecuada atención a la primera infancia es:

Potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza. (Congreso de la República de Colombia, 2012, p. 6)

En síntesis, hablar de la aplicación de la PPPI en la práctica pedagógica implica desenvolverse en el marco de los derechos de los niños, involucrar a las familias en los procesos educativos de estos, así como implementar estrategias que den cuenta de los hitos del desarrollo, utilizar las actividades rectoras para potencializar su autonomía y participación, reconocer a cada uno de ellos como sujeto único e irrepetible, aprobar que sean parte de su propio aprendizaje, brindarles una educación integral y reconocer que son sujetos de derecho.

Conclusiones

Sin lugar a duda, el reconocimiento del niño como sujeto de derecho está siendo incluido en el discurso y práctica de las estudiantes en formación, considerando que los derechos de los niños son la base misma de la PPPI; este reconocimiento es avalado por la legislación colombiana sobre la infancia.

En el caso de las prácticas pedagógicas de LEI, se pudo apreciar que las categorías abordadas estuvieron articuladas con los derechos de los niños; sin embargo, y desde una mirada positiva, la aplicación de los lineamientos de la estrategia De Cero a Siempre relacionados con las actividades rectoras, la participación de los niños y sus familias, la autonomía y los vínculos afectivos que se tejen en las interacciones con los ambientes de aprendizaje, son aspectos que están en proceso. Proceso que es conveniente profundizar para lograr una cultura de educación infantil en perspectiva de la PPPI y, en

consecuencia, que debe ser promovido y alentado desde las facultades de educación.

Las actividades rectoras fue la categoría que se vio en mayor porcentaje, pues hace parte de las didácticas activas para la enseñanza infantil desde un enfoque constructivista, discurso pedagógico que tiene relevancia en la Licenciatura en Educación Infantil, lo que muestra que es familiar su aplicación.

Caso contrario pasa con las categorías de autonomía y familia, que se dan en menor porcentaje; esto indica que se deben fortalecer en las estudiantes temas puntuales sobre el desarrollo infantil como lo son la independencia, resolver problemas, realizar actividades cotidianas por sí solo y, a partir de esto, proponer en las planeaciones acciones donde los niños puedan desarrollar su autonomía a partir de la rutina diaria.

En cuanto a la familia, particularmente, es importante la participación que se le ha dado a esta en la educación inicial, sin embargo, las apuestas de la PPPI van más allá de la realización de tareas enviadas a casa; es necesario que las familias se apropien de las acciones que deben realizar para asegurar el desarrollo integral de los niños. Por tal razón, se debe trabajar en la creación de estrategias pedagógicas donde las familias puedan participar de manera activa en los procesos educativos de los niños.

En general, las estudiantes conocen los principios de la PPPI y los usan en los diversos contextos en los que se desenvuelven los niños y, en las diferentes modalidades de atención, especialmente el entorno familiar. Las instituciones privadas, aunque en menor medida, aplican también la PPPI, pues se observa en la práctica de las maestras en formación algunas acciones pertenecientes a ella, evidenciándose acciones que conllevan a un desarrollo integral de la primera infancia y la creación de espacios para vivenciar el autocuidado, la autonomía y la protección.

Por último, hay que señalar que el estudio realizado constituye un aporte a la formación profesional en Educación Infantil, especialmente porque motiva la necesidad de continuar investigando sobre la primera infancia y los retos que trae la PPPI en articulación con la educación inicial; en este

caso, sobre la participación infantil que, aunque se presenta en la práctica pedagógica al consultarle a los niños sobre sus intereses y necesidades para generar acciones a partir de su opinión, habría que preguntarse si están en un nivel apropiado de participación.

Referencias

- Alfonzo, I. M. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Editores.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Lima: Cerebrum & OEA.
- Castro-Martínez, J. A., Parada, A., Rodríguez, H. y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE.
- Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 1804, Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 49953.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *De cero a siempre. Atención integral a la primera infancia*. Gobierno de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12. Convención sobre los Derechos del Niño*. Diario Oficial 39640 de enero 22 de 1991.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44 de julio de 1991 (Colombia).
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2005). Los espacios de juego para la primera infancia. 31-44. <https://programainfancia.uam.mx/>
- Guzmán, A. (2017). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Revista digital de historia de la educación*, 20, 754-771.
- Hoyuelos, A. (2003). *Los tiempos de la infancia*. <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-Los-tiempos-de-la-infancia.pdf>
- Jaramillo, S. (2020). Participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes*, 19(2), 96-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.14800>
- Lassalle, M., Croso, C. y Magalhães, G. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. *Educação Em Revista*, 36, 1-18. <https://doi.org/10.1590/0102-4698230694>
- Martínez-Núñez, M. D., y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13120190814>
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* [4th ed.]. SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Sentido de la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 20, 1-92
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). El juego en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 22, 1-56. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). La exploración del medio en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 24, 1-44
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf%0A%0A
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Gobierno de la República de Colombia.

- Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2006). *Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, DNP-DDS-SS. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Conpes Social 109.
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H. y Nández-Rodríguez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Sánchez, P. A. (2018). La política pública como garantía de derechos de la primera infancia en Colombia. *Derecho y Realidad*, 16(31), e10.19053. <https://doi.org/10.19053/16923936.v16.n31.2018.9105>
- Save the Children International. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3031/pdf/3031.pdf>
- Simarra T. (2010). Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia. *Miscelánea Comillas*, 68(132), 397-417.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef comité español. <https://doi.org/10.18356/51f8034c-es>
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de La Universidad de Manizales y El Cinde*, 8(2), 1069-1082.





Educación, cine y telesecundaria*

Education, Film, and Tele-High School

Javier Tapia Sierra¹ 

Para citar este artículo: Tapia, J. (2021). Educación, cine y telesecundaria. *Infancias Imágenes*, 20(2), 230-236. <https://doi.org/10.14483/16579089.14938>

Recibido: 2 de julio de 2019

Aceptado: 24 de noviembre de 2021

Resumen

230

Este artículo analiza los cambios producidos dentro del plantel de la telesecundaria Tlamachcalli, en el municipio de Puente de Ixtla, Morelos, debido a la incorporación de un cineclub académico. Dicho cineclub, perteneciente a la Red de Cineclubes Comunitarios de Morelos (RCCM), permite analizar la configuración de un espacio estético y el desarrollo de competencias sociales que emergen a partir de reflexiones sobre contenidos cinematográficos. Al desmenuzar las características de dicho espacio estético, este estudio reflexiona sobre la importancia de valores comunitarios como la empatía, solidaridad y tolerancia.

Palabras claves: cine, educación, espacio estético, cineclub

Abstract

This article analyzes the changes generated within the campus of the Tlamachcalli tele-high school in the municipality of Puente de Ixtla, Morelos, given the incorporation of an academic film club. This film club, belonging to the Community Film Club Network of Morelos (Red de Cineclubes Comunitarios de Morelos, RCCM), allows analyzing the configuration of an aesthetic space and the development of social competences emerging from reflections on cinematographic contents. By breaking down the characteristics of this aesthetic space, this study reflects on the importance of community values such as empathy, solidarity, and tolerance.

Keywords: cinema, education, aesthetic space, film club

* Investigación iniciada el 13 de septiembre de 2018 y finalizada el 15 de enero del 2020.

1 Egresado de la Licenciatura en Artes por parte de la Facultad de Artes, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestrante de la maestría Imagen, Arte, Cultura y Sociedad por parte de la Facultad de Diseño, de la UAEM. Correo electrónico: atomtapia@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9911-3368>

Introducción

El mundo actual se encuentra inmerso en el mar de las imágenes. Cada segundo, miles de imágenes bombardean los medios audiovisuales, esto ha modificado la percepción de la realidad. Básicamente si no puede ser visto, no puede ser entendido y en algunos casos, no puede existir. En este mundo hipervisualizado *la pantalla global* (2009) propuesta por Lipovetsky, la *sociedad del espectáculo* (1967) de Guy Debord, y narrativas ficticias como el *Gran Hermano* (1949) Orwelliano y el *Mundo Feliz* (1932) de Huxley conviven de manera simbiótica, cambiante y lo más importante: de manera aceptada por la sociedad. Las consecuencias morales, estéticas y pedagógicas de este mundo hipervisual, han modificado la forma en cómo nos relacionamos con el conocimiento.

De la oralidad hemos pasado a la visualidad total, el mundo/realidad es conceptualizado desde la visión y las palabras han ido reduciendo su presencia. El lenguaje hablado y escrito no ha desaparecido, más bien se ha fundido con gráficos, videos e imágenes. Los seres humanos nos hemos convertido en espectadores, de nosotros mismos y de la vida que pasa frente a las pantallas. Ante el acoso de las imágenes, los sistemas educativos tradicionales se han visto limitados y en algunos casos superados por la hipervisualidad. Ante la búsqueda de nuevos modelos y formas de enseñanza que se beneficien de la imagen, las telesecundarias mexicanas representan una posibilidad, aunque poco analizada, de la imagen como herramienta educadora.

El sistema de telesecundarias es un caso complejo dentro de la estructura educativa en México. Por un lado, es un heredero de los ideales de los gobiernos revolucionarios y por el otro, es un ejemplo de la adaptabilidad de las pantallas en el siglo XXI. La telesecundaria utiliza una pantalla de televisión como instrumento educativo, fundado en los años 50's, el sistema ha ido evolucionando e incorporando el internet dentro de su esquema educativo.² En este esquema los contenidos audiovisuales versan desde materias de educación

básica a contenidos relativos a valores cívicos o morales. La gran mayoría de telesecundarias se encuentran en zonas rurales del México actual, es decir poblados con enormes carencias en cuanto a salud, infraestructura, seguridad social, educación sexual, entre otras; aunque cuentan con acceso a tecnologías de la información, como celulares y computadoras de última generación. El acceso a estas tecnologías ha modificado la relación de los habitantes con el mundo audiovisual que los rodea. Esto se manifiesta sobre todo en las generaciones más jóvenes, inmersas desde su nacimiento en el mundo pantalla, que el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky ha propuesto desde hace algunos años. Para Lipovetsky desde el surgimiento del cine las pantallas han modificado la vida humana, le han dado un lugar central a la imagen sobre todo con la llegada del televisor y las computadoras portátiles, de tal forma que es el triunfo de la sociedad de la imagen y sus poderes: el tragaluz que da al mundo y que, lejos de la oralidad primitiva y de la cultura escrita, lo encuadra y le da forma con el enfoque radicalmente nuevo, a la vez seductor y uniformador con que nos lo muestra (Lipovetsky, 2010. p. 84).

Ante el triunfo de la imagen, parece que los estudios visuales han excluido al mundo rural actual, relegándolo al recuerdo estereotipado del cine de oro, las telenovelas y los comerciales que lo describen como un lugar alejado de la modernidad. En realidad, modernidad y ruralidad conviven de manera íntima. Por lo que surge la necesidad de analizar este tipo de fenómenos, desde una perspectiva que se adentre en su complejidad. La cercanía de la vida consumista, traducida a facilidades que se otorgan para conseguir artículos antes encontrados solamente en la ciudad, se interrelaciona con la difusión de un estilo de vida que basa su identidad en el campo, surgiendo una especie de modernidad alterna. Esta modernidad alterna que surge en el espacio rural, trasladada a el espacio morelense y específicamente a una institución: la telesecundaria Tlamachcalli, ubicada en el municipio de Puente de Ixtla, en el estado de Morelos, obliga a repensar el rol que se le da a la imagen en el siglo XXI.

² Para más información se recomienda *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, editado en 2010 por la Secretaría de Educación Pública.

Tlamachcalli: la convivencia con las pantallas dentro del plantel educativo

La telesecundaria Tlamachcalli (del náhuatl, *casa de enseñanza*) tiene una relación potenciada con las cualidades educativas de la imagen. Desde el 2016 mantienen una alianza con la Red de Cineclubes Comunitarios de Morelos (RCCM). El proyecto de la RCCM consiste en la exhibición de películas, usualmente productos audiovisuales alejados del estándar comercial, en sedes alejadas de Cuernavaca, capital y centro de la vida cultural del estado de Morelos, posteriormente estas películas son analizadas, debatidas y cuestionadas. La intención original de la RCCM es la formación de nuevos públicos³, sin embargo, durante los años de la RCCM dentro del plantel educativo, los estudiantes han encontrado una nueva forma de relacionarse con las pantallas.

La experiencia visual es un acontecimiento que resulta de la intersección entre lo cotidiano y lo moderno que tiene lugar a través de “las líneas tortuosas” marcadas por los consumidores que traspasan las redes de la modernidad (de Certeau, 1984, pág. xviii citado en Mirzoeff, 1999 [2003]. p. 52). Las redes de la modernidad transforman al sujeto en un objeto y sujeto económico. La población rural adquiere un interés económico y se han “ganado” el derecho a ser consumidores de productos y contenidos audiovisuales. Los estudiantes de la localidad rural tienen acceso a los placeres y dolores de la sociedad visual actual.

En medio de una sociedad dominada por las tecnologías del ojo, los espacios de las telesecundarias adquieren relevancia dentro del panorama educativo. Al ser espacios diseñados bajo la lógica de la imagen, tienen años de experiencia en el uso de pantallas como herramientas educativas. La experiencia de la telesecundaria, en tanto, espacio de enseñanza y visualidad, esconde dentro de su actividad claves para comprender el proceso imagen/educación de una forma clara. La relación de los jóvenes con las pantallas es muy importante ahora, aunque esta relación es menospreciada, malinterpretada o simplemente ignorada no sólo por círculos académicos sino por la sociedad entera

que ve con malos ojos la cercanía que tienen con las pantallas. Es comprensible que exista un prejuicio hacia las pantallas y hacia las imágenes, sin embargo, un acercamiento superficial no permite aproximarse a las cualidades educativas que se esconden en esta relación.

Los procesos de aprendizaje se van modificando, cada vez son más aceptadas las propuestas que confirman que la imagen y en específico el cine desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica (García, 2008, p.123) La función didáctica es la que permite que, por medio de la imagen, se reproduzcan mensajes, códigos de conducta y sistemas de valores que repercuten en la cotidianidad. Los sistemas tradicionales reniegan de esa función didáctica, sin embargo, un acercamiento al concepto de competencias nos ayuda a comprender que la imagen contribuye en el proceso educativo. Las competencias se pueden definir en habilidades o en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (Bravlavsky, 2007). En ese sentido, las discusiones surgidas después del visionado de películas contribuyen a entender la generación de competencias de índole social. Y es que el análisis de las películas no sólo permite conocer una obra concreta, sino que ofrece la posibilidad de racionalizar la información que se maneja en el relato, estableciendo correlaciones sociales para la comprensión de la vida cotidiana, y con ello se amplían las capacidades intelectuales, por lo que cada película puede apoyar cualquier objetivo que se proponga (Mercader, 2012, p. 50).

Los alumnos de la telesecundaria al ser expuestos a diversos ciclos de programación se encuentran con problemáticas sociales y dilemas éticos que permiten reflexionar sobre la sociedad del siglo XXI. Existe además una ventaja del cineclub en la telesecundaria, pues al estar dentro de un espacio reducido el contacto se potencia con la experiencia audiovisual y la posterior guía o dirección de esa experiencia permite adentrarse en la configuración de competencias sociales. El contacto adquiere un significado especial dentro de los espacios designados para la educación. Las vivencias de la

3 Tomado de su página de Facebook, consultado en mayo de 2018. <https://www.facebook.com/CineclubesdeMorelos>

población que ha asistido a la escuela pública son normalizadas, a través de una serie de vivencias comunes, relacionadas con el ordenamiento del espacio físico y las consecuencias de dicho orden. Este orden del espacio contribuye tanto a dinámicas de organización, como a procesos pedagógicos presentes en la generación de competencias sociales. Entender este ordenamiento del espacio es fundamental, ya que permite comprender la forma en cómo nos relacionamos, menciona Bauman que:

Gracias a la técnica del desencuentro, se envía al extraño a la esfera de la desatención, esa esfera dentro de la cual se evita cuidadosamente cualquier contacto consciente, sobre todo una conducta que él pueda reconocer como un contacto consciente. Éste es el ámbito del no compromiso, del vacío emocional, inhóspito tanto para la compasión como para la hostilidad; un territorio inexplorado, desprovisto de letreros; una reserva de vida silvestre dentro del mundo donde se desarrolla la vida. (Bauman, 2009, p. 173)

Este desencuentro domina la vida pública y las relaciones afectivas que incluyen las familiares, sociales y escolares. El desencuentro es tan común que resulta muy difícil hallar espacios en el que la convivencia con el otro pueda ser experimentada. Es ahí donde el espacio generado por el cineclub cobra relevancia. El cineclub es sobre todo un espacio dedicado a la comunidad, que se reúne con el pretexto de observar y comentar una película. Este espacio es un lugar para convivir y conocer más del otro. Las pantallas se convierten en un complemento de esta convivencia. El cineclub al ser designado como un espacio diferente del espacio escolar, se convierte en una especie de espacio estético. Un espacio diseñado para el disfrute y el entretenimiento, que utiliza ese disfrute como una forma de fortalecer las relaciones sociales entre los estudiantes. Los espacios estéticos en general, no funcionan más que como lugares de regocijo y aunque suena arriesgado utilizar la categorización de espacio estético a los cineclubes, sobre todo a los cineclubes con un interés educativo, existen elementos suficientes para considerarlos de tal manera.

El espacio estético del cineclub

Originalmente creados en las calles de la ciudad, los espacios estéticos son aquellos que sirven para vaciar las frustraciones del habitante posmoderno. Estos espacios se han trasladado al hogar, a las escuelas y todos aquellos espacios que antiguamente eran sagrados, exclusivos o designados para la convivencia humana. Este fenómeno es explicado por la presencia de aparatos que permiten la visualización total del mundo y es que la tecnología del espaciamento estético convierte al ojo en la primera puerta por la que entran los placeres que nos ofrece un espacio aglomerado (Bauman, 2009, p. 190). El ojo se convierte en el órgano más poderoso y determinante en los procesos socioeconómicos y culturales actuales. Las tecnologías del ojo, que permiten la reproductibilidad de la imagen, generadoras de disfrute y goce, así mismo son también instrumentos ideológicos.

El espacio estético se encuentra a merced de la imagen/espectáculo occidentalizada y controlada por la economía, por lo que pensar en él como un espacio que contribuya a la construcción de habilidades sociales es contradictorio y resulta incluso antagónico. El proceso de occidentalización y visualización total ha dado la oportunidad de expandir identidades particulares. En este caso la identidad educativa de la telesecundaria se convierte en un espacio estético a la vez que una reafirmación de su labor educativa. Esta labor en constante evolución entra en procesos de personalización, dependiendo de los contextos sociales, económicos y educativos de cada plantel. En el caso de Tlamachcalli la personalización sería el cineclub. Tanto porque es una actividad que se ha adherido a la estructura social y educativa del plantel, como que el cineclub no es un elemento común en las telesecundarias. El cineclub sigue de forma intuitiva la denominada alfabetización visual. De la misma forma que el alfabeto nos ayuda a organizar los símbolos que forman las letras y luego palabras y oraciones y finalmente expresar ideas, la imagen cuenta con un lenguaje, código y sentido que permite comprender la narrativa visual presentada. El cineclub de Tlamachcalli corresponde a una de las ambiciones de Donis A. Dondis (1976), la de buscar la alfabetización visual en muchos lugares y de muchas maneras, en los

métodos de adiestramiento de los artistas, en las técnicas de formación de artesanos, en la teoría psicológica, en la naturaleza y en el funcionamiento fisiológico del propio organismo humano (Dondis, 1976, p.24).

Por medio del debate, en el que se explican los elementos visuales, narrativos y técnicos de las películas, el formato de exhibición se transforma en una herramienta de alfabetización visual. Así mismo, el debate se acerca a la comprensión de la imagen, a las intenciones que el filme representa dentro de los sistemas de valores de los estudiantes y por último en un medio para establecer pautas que terminan por afectar el ámbito social de los estudiantes. Este ámbito social formado por los estudiantes sujetos a la actividad de la RCCM, se transforma en un nivel sensible e intelectual, en el que los estudiantes se vuelven conscientes de las herramientas de reproducción audiovisual con las que conviven a diario.

León (2012) menciona que, a partir del estudio de la relación de los dispositivos visuales con la colonialidad del poder, permanentemente negada por el eurocentrismo y el occidentalismo, es posible entender las diversas jerarquías producidas en la época de la reproductibilidad técnica (León, 2012, p.116). Esto relacionado con la actividad cineclubista se transforma en una reflexión sobre los contenidos exhibidos dentro del plantel y su impacto en la generación de habilidades sociales. Es cierto, que la influencia de la visualidad dentro de los espacios estéticos, en su mayoría acarrea una adicción a la imagen. Dicha adicción termina por diseminar la idea de empatía, sociabilidad o amabilidad, y todo se funde en una pluralidad de imágenes globalizadas. Aunque la cultura del entretenimiento empuja a los placeres fáciles, esto no impide que los individuos quieran comprender su mundo, inventar, innovar, progresar. (Lipovetsky, 2010: 161). Esta curiosidad o deseo de conocer más del mundo que los rodea es una de las semillas necesarias para la construcción de competencias sociales. Por medio de la guía de los responsables de la RCCM, es que esta semilla se transforma en un factor educativo. Lo que toma en cuenta el espacio estético y sus implicaciones dentro del salón.

Al comprender, generalmente de manera intuitiva, al espacio estético se comprende que, en el

espacio estético, la convivialidad es casual y fortuita; cercanía de mónadas encerradas en burbujas invisibles, aunque impregnables de respectiva realidad virtual. (Bauman, 2009). Esa realidad virtual termina por codificar la experiencia humana y conformarse con la separación existente en los seres humanos como forma de supervivencia. Si lo trasladamos a la educación el individuo prefiere la soledad a la cooperación. Esto no impide que al ser expuestos dentro de su espacio estético a ejemplos de la solidaridad y comunión con el grupo se vean afectadas sus creencias: "El individualismo y la sociedad mediática han propiciado la sentimentalización de la cultura y los comportamientos solidarios: esta tendencia ha dado una legitimidad excepcional a los derechos humanos y al compromiso humanitario". (Lipovetsky, 2010, p. 155). Esto puede representar un peligro para los intereses del mismo espacio estético y al mismo tiempo una de las mejores armas que tiene para posibilitar su legitimación dentro de otros espacios, en este caso el espacio educativo. Al ser usado como una herramienta cuya influencia afecta la vida del estudiante en diversos campos, por medio de mensajes o códigos, el cine transgrede su naturaleza de arte-espectáculo y se transforma en una herramienta de imagen-educación.

Por otro lado, la herramienta también se encuentra atrapada dentro de los paradigmas sociales que involucran al cine. Las cualidades educativas de la imagen quedan perdidas en medio del goce del espacio estético y la finalidad del cineclub queda entonces relegada al entretenimiento. Para hacer frente a esto y comprender de lleno las cualidades de la imagen-educación es necesaria la cooperación. Dentro del espacio estético del cine club esto es factible, al ser llevado con la idea de una alfabetización visual que compagine con la construcción de habilidades sociales. La cooperación es indispensable para el correcto funcionamiento de la actividad y su reproducción en aras de una mejora en el manejo del espacio estético. Esta cooperación fue experimentada de primera mano durante el período de enero a junio de 2018. En dicho espacio de tiempo, el profesorado de Tlamachahlli y el equipo de RCCM cooperaron con el autor para la realización de un estudio de caso.

Metodología

El espacio estético y las competencias sociales

El estudio de caso es un instrumento metodológico que sirve sobre todo como método de evaluación cualitativa. Para Stakes (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Este instrumento fue elegido para el período de enero-junio 2018. Durante ese periodo se realizó una observación participante, además de que se utilizaron los instrumentos metodológicos de la entrevista y el cuestionario. Esto permitió acercarse al análisis de la generación de competencias sociales dentro del plantel educativo. Son necesarias un par de generalidades para entender de lleno el proceso:

- Debido al tamaño de la población se optó por analizar al grupo de tercer año, perteneciente a la generación 2015-2018. Dicha generación tuvo contacto con la actividad del cineclub durante toda su estadía en la telesecundaria. Al ser un grupo que pasó tres años con la actividad, el contacto que tuvieron con el cineclub y sus dinámicas permitió tener una visión más cercana a la realidad.
- Durante el período seleccionado se exhibieron un total de 20 películas. Se prestó particular interés en dos de ellas: *The Babadook* de Jennifer Kent y *Gigantes descalzos* de Álvaro Priante e Iván Roiz. Esto tanto por temática como por la reacción generada en los alumnos. En *The Babadook*, por medio de una historia de terror se analiza la falta de figura paterna y *Gigantes descalzos* es un documental centrado en una zona rural del sur de México.

Partiendo de esta base, las competencias sociales que se buscaron dentro del plantel fueron la solidaridad, la empatía y la tolerancia. Usando las premisas de las películas y sus temáticas se formularon una serie de protocolos con los que buscó encontrar una serie de cambios dentro del alumnado.

Resultados y discusión

Un 76% del grupo mostró rasgos de empatía y solidaridad a través de las vivencias de los personajes. Mostraban una actitud abierta y receptiva para las demás preguntas, por lo que podemos considerar que la actividad tuvo una respuesta positiva en la mayoría del alumnado. Dentro de este porcentaje grupal se notó que los niños aprecian más a sus compañeros y utilizaron la actividad para relacionarse entre ellos. Las niñas por el contrario notaron esos cambios, pero no participaron de lleno en ellos. Esta muestra, aunque pequeña es indicadora de la interacción entre los alumnos, siendo la actividad un pretexto para mejorar esta interacción. Si bien se encuentran diferencias a niveles de género y edad. Este indicio de cooperación es importante puesto que al ser traslado a un espacio estético se abre una posibilidad. Como Bauman menciona: “Sólo entonces el bullicio febril del espaciamento estético podría derivar en un espacio estético que será, simultáneamente, un espacio moral. El éxito sólo puede darse como resultado de la cooperación, que se logrará a costa de la rendición” (Bauman, 2009, p. 207).

Un espacio moral que cumpla a la vez como un espacio educativo, que permita que los estudiantes desarrollen sus habilidades sociales de mejor manera. No es tarea sencilla. Si bien es cierto que las consecuencias del individualismo pueden ser beneficiosas en términos económicos y sociales, también lo es que las condiciones en el país no apuntan hacia un aprovechamiento de los espacios estéticos y sociales como complementos de la educación. La visión tradicionalista reniega de estos espacios y de su productividad para el pensamiento capitalista. No lo hace desde luego por un motivo moral, sino por seguir un ordenamiento de las cosas que permite una serie de beneficios, que se ven alimentados por la indiferencia y el desencuentro.

Conclusiones

El ordenamiento de los espacios en los cuales nos desplazamos como entes sociales corresponde a las jerarquías de poder construidas desde los colectivos de cada estado/nación. Dentro de estos lineamientos el espacio educativo ha sido constantemente relegado y olvidado en México. Ante la existencia

de espacios estéticos cada vez más individualizados resulta de especial interés observar la práctica de actividades que permitan comprender y resignificar esos espacios. La imagen adquiere diversos valores, siendo el de imagen-espectáculo el predominante en las industrias culturales del mundo; la imagen-educación es más necesaria de ser encontrada en alguna de las modalidades tradicionales de enseñanza. Es por ello por lo que, la existencia de la telesecundaria es un motivo de análisis como fenómeno de espacio estético en sí mismo al mismo tiempo que puede ser usado como un lugar de resignificación de la imagen-espectáculo hacia una imagen-educación y una imagen-moral, no porque los contenidos se conviertan en unidades moralinas, ser imagen permite encerrar la moralidad y educación de aquel que emite y de aquel que recibe la información dada a través del ojo.

Más allá de la alfabetización visual se encuentra la generación de imagen-educación como herramienta para la salvaguarda del presente. Sólo a través de la cooperación y paciencia es como este proceso podrá ser llevado a cabo de forma satisfactoria. Queda claro, que el acercamiento a las películas presentadas por la RCCM es un acercamiento positivo. Ante la inclemencia de la imagen, es necesario aprovechar los esfuerzos gestados por diversos actores involucrados en la comunidad. Tanto a nivel local como nacional y global la importancia de la imagen aumenta día con día, las variadas redes sociales que multiplican su utilidad e influencia en el mundo, junto con estrategias de marketing y publicidad destinadas a enganchar a los consumidores, así como el creciente uso de dispositivos móviles hacen que el mundo ya no pueda ser pensado sin antes ser visto.

Como anexo cabe mencionar que la actividad se ha incorporado como materia extracurricular dentro de la telesecundaria Tlamachcalli. Esto debido a una reestructuración en el plan de estudio a nivel nacional en las telesecundarias. La anexión de la materia de cineclub respondió a la visión de

las autoridades educativas del plantel al considerar que la actividad fue muy beneficiosa para el alumnado. Actualmente la actividad va y viene derivado de las problemáticas del comienzo de la década de los 2020's, sin embargo, el interés y motivación por parte de varias escuelas hacía la actividad del cineclub es constante. Sólo la construcción y planificación concienzuda de la materia permitirá que la actividad se integre no sólo al plan estudiantil, sino a las conciencias de cada uno de los alumnos y alumnas participantes. Los pasos para seguir no son estables ni seguros, cada esfuerzo debe sumar al logro colectivo que representa el cine: el usar la imagen como medio de expresión y educación que contribuya en el mundo.

Referencias

- Bauman, Zygmunt. (2009 [2003]). *Ética posmoderna*. España: Siglo XXI Editores. pp. 173-207.
- Bravlavsky, Cecilia. (2007). *Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Dondis, A. (1976). *La sintaxis de la imagen*. España: Editorial Gustavo Gili.
- García, Román. (2008). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año III, 13. <http://revistadefilosofia.com/13-08.pdf>
- León, Christian. (2012). *Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lipovetsky, Gilles. (2010 [2008]). *Cultura mundo*. España: Editorial Anagrama.
- Mercader-Martínez, (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *RE-encuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (63), 47-52.
- Mirzoeff, Nicholas (1999[2003]) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Stakes, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata. p.15.





La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños*

The Importance of Family in Children's Learning

Esteban Jurado García¹ , Liceth Camila Yarpaz Espinoza² 

Para citar este artículo: Jurado, E., y Yarpaz, L.C. La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237-243. <https://doi.org/10.14483/16579089.14977>

Recibido: 14 de junio de 2019

Aceptado: 24 de noviembre de 2021

Resumen

Este artículo científico tiene como finalidad dar a conocer, desde una visión constructiva, la importancia de la familia como agente educador en los procesos de enseñanza y aprendizaje; su rol en el actuar, en la puesta en escena de los valores, actitudes y habilidades que los niños adquieren y en su desenvolvimiento en las instituciones educativas. Se busca que el lector conozca, desde otra perspectiva, cómo la influencia de la familia hace parte del desarrollo integral y autónomo de los niños y las niñas, en aras de garantizar que cada acción influya significativamente en su desarrollo y se vea reflejado en su diario vivir.

Palabras clave: contexto cultural, educación, entorno familiar, participación de los padres

Abstract

This scientific paper aims to disclose, from a constructivist perspective, the importance of family as an educational agent within teaching and learning processes; its role in their actions, in the manifestation of the values, attitudes and skills that children acquire, and in their functioning within educational institutions. The goal is for the reader to know, from another perspective, how family plays a role in children's integral and autonomous development, with the purpose of ensuring that each action meaningfully influences their development and is reflected on their daily life.

Keywords: cultural context, education, family environment, parent participation

237

* El presente artículo hace parte de la investigación profesoral titulada: "Familia y Escuela, complemento de un desarrollo integral en los niños y niñas entre los 3 y 5 años del nivel preescolar del municipio de Pasto" financiada por la facultad de educación de la universidad Mariana de Pasto.

1 Licenciado en Educación Preescolar, Especialista en Gerencia Educativa, Magister en Pedagogía. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Mariana, Pasto, Colombia. Correo electrónico: ejuradog@umariana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9245-5800>

2 Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Mariana, Pasto, Colombia. Correo electrónico: lyarpaz@umariana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0657-1336>

Introducción

Cuando se habla de educación infantil no solo se hace referencia a una etapa inicial en la vida de los niños, sino que se debe entender en un sentido más profundo, ya que esa implica cómo se debe entender la Educación, señalando unos principios básicos que se ven plasmados si se utiliza una paleta de colores para dibujar significados, vivencias, y creaciones. Esta etapa es de vital importancia para los niños, pues aquí es donde se forma y se orienta: cómo ser, cómo vivir y qué hacer; por lo tanto, es necesario esforzarse por formar mentes abiertas y espíritus creativos, para que adquieran la capacidad de enfrentarse con ciertos retos que se plantea en el presente y en el futuro, que muchas veces se lo define como incierto.

Así pues, la familia en todas las civilizaciones — cualquiera fuera su nivel de desarrollo, sus valores y cultura— es el primer agente educador y socializador; según la Constitución Política de Colombia de 1991:

[...] la familia es la base fundamental de la sociedad, por lo tanto, desempeña un papel principal en el que facilita la apropiación que los niños y las niñas hacen de sus experiencias históricas y sociales, privilegiando aquí un factor principal: el afecto, es así como la familia influye de manera intencionada o no en el desarrollo, físico, social, moral e intelectual de los niños y las niñas. (Artículo, 42)

Como afirma Flórez, *et al.* (2017) los padres y los educadores deben saber que el desarrollo es consecuencia de la educación, ya que el nacimiento de un niño implica no solo proporcionarle cuidados físicos de protección, sino convertirlo en miembro de la especie humana, integrarlo en el grupo cultural donde ha nacido y cuyas costumbres, tradiciones y normas ha de asimilar.

Es por ello por lo que estudios realizados buscan rescatar que en la familia es en donde los menores aprenden a manejar situaciones emocionales, crean autonomía, independencia, seguridad y forman valores como la responsabilidad sobre sus propias acciones, el respeto por los demás, la solidaridad en situaciones adversas, la aceptación de demás

personas. Se crea un equilibrio emocional y unas virtudes sociales que si son marcadas y reiteradas se pueden transmitir de generación en generación.

Desarrollo

La educación de todo individuo empieza en la familia y se prolonga en el centro educativo, por ello es necesario el conocimiento del medio en el que viven los escolares para obtener una buena educación. Por tal motivo, la participación de la familia en la educación de los escolares es necesaria, ya que son los responsables de esta; dicha participación es el medio por el que se apoya o se retira el consentimiento hacia un proyecto educativo y es considerada como un requisito necesario, pero no suficiente, para una educación escolar de calidad. Esto es importante porque la familia es el primer contexto de aprendizaje de los niños y la manera de vivir la participación en la familia tendrá su reflejo en el compromiso de participación de los hijos en otros ámbitos como el escolar.

Londoño y Ospina (2016) consideran al ser humano como una persona crítica, autónoma y democrática que responde a las exigencias que le impone el contexto social en el cual se encuentran. Aunado a lo anterior, para Chomsky (2017), la educación es en varias ocasiones, una forma más de manipulación, pues esta se entiende como “correcta” dentro de algunas sociedades cuando, en referencia a los estudiantes, “limita sus expectativas y su comprensión de las cosas, desalentando el pensamiento libre e independiente, e instruyéndolos para que obedezcan” (p.53).

No obstante, hay factores que influyen en la dinámica familiar obstaculizando un desarrollo sano y efectivo en los escolares. Un factor, quizás el más común dentro del núcleo familiar es la inmersión tecnológica, la cual no deja que los integrantes de la familia tengan una relación cercana, ocasionando una dispersión en los escolares a nivel académico y una desunión familiar, en donde se refleja la despreocupación por los niños generando en ellos una libertad no merecida. Este desinterés por los menores conlleva a otro factor bastante común, como los embarazos en menores, el cual tiene un alto índice en la actualidad; esto genera a nivel

familiar una crisis, dado que un embarazo conlleva una gran responsabilidad la cual los menores no están capacitados para enfrentar.

Aguirre, *et al.* (en Carvajal y Sarmiento, 2019) plantean que la crianza conlleva tres procesos relacionados entre sí, que cuentan con significados diferentes: las prácticas, las pautas y las creencias. Las prácticas son concebidas como “comportamientos intencionados y regulados que ejecutan los adultos para garantizar la supervivencia del infante, favorecer su desarrollo y facilitar el aprendizaje de conocimientos que le permitan interpretar el entorno que le rodea” (p. 114).

Para un núcleo familiar, que tiene poca formación académica es más difícil exigirles una buena formación axiológica, psicológica e integral a sus hijos, pues la forma de educar es severa y rígida, lo cual genera un impacto negativo en el menor, haciendo que este tenga iniciativas a seguir caminos como el de la droga o la delincuencia. No obstante, también se observan núcleos con características opuestas, donde suceden de igual manera estos acontecimientos.

Todos estos factores influyen de manera notoria haciendo disminuir la capacidad de las familias para practicar su misión educativa haciendo que las instituciones en la gran mayoría de casos asuman de manera total la educación de los escolares, teniendo en cuenta como actor principal la falta de tiempo de los padres y el desconocimiento del rol de acompañante en la vida académica de sus hijos. Pues si bien es cierto a los niños y niñas que no se les brinda la debida atención, se puede estar criando una persona rebelde, ya que no tiene otra manera de llamar la atención de sus padres o de lo contrario puede estar creciendo un ser humano supremamente correcto que no da problema alguno, debido a que está consciente de que sus padres tienen bastantes ocupaciones y no quiere ser un problema más para ellos, en consecuencia estos dos tipos de niños y niñas afectan de una u otra manera en su aprendizaje al ámbito educativo.

De otro lado, desde hace más de cuarenta años existe una serie de evidencias, que dan a conocer la importancia del apoyo que deben recibir los niños y niñas en sus familias, para que logren tener éxito

en su aprendizaje; por eso actualmente en la gran mayoría de los centros educativos las estrategias de motivación hacia los padres de familia han sido insuficientes, débiles e inconsistentes, generando que estos no tomen conciencia suficiente del apoyo al proceso educativo de sus hijos, al contrario pierden el interés y delegan dicha función al centro educativo, situación que se ve reflejada en los padres de familia que dejan a sus hijos a los centros educativos con afán, e incluso hasta sin despedirse; también se observan en algunos que van a recoger a sus niños, que no demuestran interés por el proceso educativo, si necesita profundizar o simplemente que hicieron en la jornada, solo se retiran del centro educativo con el pensamiento de que los docentes deben ser los encargados de ello.

Barrios y Vázquez (2016) afirman que es posible la participación de los padres de familia en el ámbito educativo, lo cual tiene un sentido más social o comunitario, ya que es un componente de interacción cotidiana con los diferentes miembros de la comunidad educativa, además se enfoca en la creación de un modelo educativo sociocultural con una funcionalidad colectiva y cooperativa. Esta participación debe ser colaborativa e inclusiva en donde todos los integrantes puedan emitir sus opiniones de manera libre y espontánea, siempre y cuando no sobresalga del margen educativo de respeto.

Aunado a lo anterior, a menores ingresos y capital cultural familiar, menor es la presencia de los padres en la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños. Sin embargo, también se ha estudiado que el compromiso de los padres y la buena comunicación padres-hijos en temas escolares impactan en un resultado académico positivo (Gubbins e Ibarra, 2016).

Desde mi punto de vista, sé que dentro de los centros educativos existen espacios que se pueden aprovechar como medio de formación para los padres de familia, en donde se resalta la contribución que deben tener en el proceso educativo de sus hijos, los cuales los pasan desapercibidos en el núcleo familiar. Es por ello por lo que los docentes deben ser innovadores y creativos, buscando despertar el interés en los padres de familia, llevándolos a

reconocer el error que cometen cuando no le dan la importancia a la educación de sus hijos.

Aquí se pueden involucrar estrategias lúdico-pedagógicas en la formación para padres, la cual se realiza en las instituciones educativas en donde existe la combinación de la parte teórica y la parte práctica vivencial, para que de esa manera se logre concientizar o mejorar el rol como padres dentro del proceso educativo de sus hijos.

Fortalecimiento de vínculos afectivos dentro del grupo familiar

Los vínculos afectivos son fundamentales para un desarrollo afectivo sano y adecuado y contribuyen al mismo tiempo al desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas, constituyendo la base para las relaciones futuras que tendrán los pequeños en su vida. Es por ello por lo que debemos prestar atención a los vínculos afectivos que se crean con los pequeños. Además, dichos vínculos son una expresión de la unión entre las personas, la unión de los padres con sus hijos. Una unión irrepetible e imprescindible, ya que este cariño va a estar presente en todas las tareas educativas, fortaleciéndose, suavizándolas y equilibrándolas.

Es así que al momento del nacimiento, un bebé captura la atención de todos, nace saludable presentando una gran capacidad en una forma elemental de interacción social, pues se da una integración activa entre él bebe y su madre, interacción en la que él bebe sigue su propio ritmo autónomo y su madre regula su conducta para adaptarse a él; así, ella le permite asumir el control y mediante sus propias respuestas crean un diálogo, por lo que dichos vínculos influyen en la capacidad de tener relaciones sanas en la vida adulta, ya que fortalecen la autoestima, la seguridad y la confianza de las personas. En ese sentido, la calidad de estos vínculos constituye un indicador de bienestar psicológico, sobre todo porque se establecen en los primeros años y marcan un desarrollo fructífero en diferentes áreas del sujeto: emocional, cognitivo y social (Bick y Nelson, 2016).

Es por ello que es necesario establecer vínculos a partir de la gestación, a través de la estimulación temprana, para que así desde ese momento se logre tener en los niños y las niñas mayor respuesta en

su proceso educativo en cada una de sus etapas de crecimiento; puesto que el primer vínculo afectivo, se convierte en el más especial, ya que es aquel que va a marcar para toda la vida.

¿Cómo trabajar con la familia en el rol de acompañante educativo?

Las definiciones de la familia descansan hoy en las relaciones interindividuales, dando la idea de que la familia es ante todo un proyecto racional que no hace referencia necesariamente a lazos de sangre. Es por ello que la naturaleza de las relaciones interpersonales es el factor clave del desarrollo del niño y la niña en la familia, incluso más que la propia estructura familiar.

En esta etapa temprana, el principal propósito de la conexión entre escuela y familia es establecer y fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social de los niños y prepararlos para el aprendizaje, ya que la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos hace que se cree un clima de escucha activa, de respeto y de diálogo.

Muchos padres de familia, a veces, creen que la educación la deben impartir solamente los docentes, olvidan que cada uno cumple su rol y los docentes tienen un límite. Además, la familia puede aportar mucho en la educación de los escolares, participando por el desarrollo de los ejes temáticos y en el alcance de los logros de aprendizaje, mediante la colaboración en algunas acciones educativas como: la construcción de materiales didácticos, producción y elaboración de alimentos a través de huertos comunales o familiares, en las salidas pedagógicas programadas etc., brindándoles de esta manera el apoyo en el trabajo de los niños y niñas en su etapa escolar.

Y dado que la familia es el primer agente primordial para un sano y armónico crecimiento y desarrollo axiológico, psicológico e integral en los niños, es preciso señalar que no todos los núcleos familiares están en condiciones o disponibilidad de asumir de manera óptima su rol como acompañantes en el proceso educativo de los hijos.

En ese sentido, Simón, *et al.* (2016) resalta un aspecto que caracteriza a este tipo de relación: la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad. Para lograrla, es necesario reconocer las

fortalezas del centro y las barreras que dificultan la participación de todos los implicados en el proceso educativo, tener voluntad para escuchar las diferentes necesidades, analizar las formas en las que se está contribuyendo al logro educativo de todo el alumnado y poner en práctica aquellos cambios que se consideren pertinentes.

En los encuentros educativos no solo se posibilita compartir experiencias sino reflexionar, analizar, vivenciar y participar de interacciones que promuevan el aprendizaje. Algunos podrían optimizar el estado de salud del niño y la niña; aumentar habilidades de confianza y seguridad de sí mismo; estimular la formación de hábitos de aprendizaje, y llevarlo a desarrollar la autonomía, autoestima entre otros aprendizajes sociales desde el ejemplo.

En síntesis, es importante reconocer los roles que poseen tanto los padres como los maestros, pues cada uno tiene roles diferentes e importantes en el proceso educativo de los niños y, por ende, el resultado de cada aprendizaje dependerá del tipo de comunicación que se establezca entre ambos, por lo que la claridad de los roles será fundamental.

¿Como los padres pueden contribuir al aprendizaje de sus hijos?

Ciertamente, el rol familiar ha tenido incidencia en la educación de los hijos, originándose la imperiosa necesidad de mejoras constantes ante tal influencia que modifica, afecta o estimula la formación propia del individuo; por ello, la teoría ecológica del desarrollo proporciona datos importantes sobre el proceso que debe visualizarse como un procedimiento transaccional, donde el niño o niña interactúan con su medio ambiente físico y social (Cano, 2018).

Cuando un padre, escucha y observa atento a sus hijos desde su nacimiento, crea un vínculo social con el menor, donde se refleja el diálogo, además, a través de lo cotidiano se les va explicando con paciencia y amor, aquello que no comprenden, es decir situaciones de su vida familiar y social; esto genera en el menor una seguridad, pues siente que su participación dentro del núcleo familiar es importante, por eso se vuelve espontáneo en situaciones sociales.

Adicionalmente, el proceso educativo tiene sus inicios en la familia y luego la institución educativa. La ayuda de ambas partes es necesaria para alcanzar el desarrollo educacional y personal del niño o niña, así, la escuela debe fomentar la importancia de la participación y la colaboración de los padres en la educación de sus hijos y la necesidad de una relación respetuosa con docentes, con la finalidad de realizar su función de manera afectiva (Mosquera, 2018).

Cuando los padres y las familias se involucran en las escuelas, los niños tienden a destacarse más y sus opiniones sobre la escuela son más positivas. Por tal motivo, es importante que los adultos que rodean a los infantes, estén atentos a sus necesidades y gustos para saber de qué manera apoyarlos en el desarrollo a nivel axiológico, psicológico e integral y así apoyarlos para que puedan interpretar el mundo y expresarse sobre él.

Hablando, leyendo y jugando con sus hijos

Ardila y Castiblanco (2019) consideran que una manera común y efectiva, con la cual los padres pueden contribuir en la formación académica de sus hijos, es la escucha activa como el arte de escuchar de manera consciente y voluntaria, sin prisa, prestando atención a aquello que está narrando la persona. No solo las palabras sino también sus gestos, la postura corporal, la situación en que se produce esa comunicación, con el fin de comprender aquello que está intentando transmitir más allá de las palabras que está empleando.

Lea en voz alta a sus hijos

También la creación de espacios donde se comparten lecturas hace que los niños desarrollen sus capacidades creativas, imaginarias y los ayuda a superar dificultades; además, cuando leemos con frecuencia con los niños llega el momento en el que sienten naturalmente el deseo de escribir, si les ofrecemos lápiz y papel rayan, dibujaran y escribirán con sus trazos las palabras que han oído y visto cuando les leyeron.

Despierte en sus hijos la curiosidad y las ganas de saber

Que los niños muestren interés por aprender es uno de los asuntos que preocupan a los padres en su día

a día, pues los niños son unos grandes filósofos en potencia, ya que anhelan saber sobre todo lo que los rodean. Es por ello por lo que la familia debe motivar a los infantes a ser curiosos y les indiquen el camino a diferentes aprendizajes. Algo fundamental y que no se nos debe olvidar, es que mientras los niños se divierten, también aprenden y para que tengan interés por algo, deben tener tiempo para experimentar, probar y decidir.

Conclusiones

A menudo, la educación temprana es concebida desde un enfoque integral, que se preocupa de las necesidades de los escolares, y que siempre tiene claro que debe estar en una relación necesaria con la familia, dado que es el primer espacio donde los niños y niñas se desarrollan y aprenden. Así, podemos concluir que es de vital importancia que los centros educativos de los infantes generen encuentros educativos en donde puedan participar padres de familias, estudiantes y las docentes; por lo tanto, sería necesario que los centros educativos den participación a los padres, y aquí es donde el área psicosocial de las instituciones debe estar inmersa y diseñar estrategias didácticas innovadoras que motiven la asistencia de los padres de familia a dichos encuentros, y se logre generar una concientización sobre ellos, convirtiéndose así desde su iniciativa propia los principales actores sobre una buena educación y formación de sus hijos.

De tal manera, es indispensable para que el desarrollo en los escolares sea favorable, crear en cada uno de los niños un interés por aprender, pero esto debe ir de la mano con la familia, pues es ahí donde los infantes forman vínculos afectivos que los ayudan en su desarrollo axiológico, psicológico e integral; permitiendo que en las aulas no se presenten muchas dificultades en el aprendizaje y así su interacción social y familiar sea eficaz.

Por tal motivo, se concluye que es crucial generar en los niños una debida estimulación, iniciando desde el momento de la fecundación y posteriormente en cada una de sus etapas de vida, como el periodo de su primera infancia, periodo de la niñez temprana o preescolar, periodo de la niñez intermedia o escolar y periodo de la adolescencia,

ya que es aquí en donde los infantes se forma de manera cognitiva y socioafectiva, logrando adquirir un modelo de personalidad que les servirá para desempeñarse como buen ciudadano dentro de una sociedad.

Referencias

- Ardila, S. y Castiblanco, A. (2019). *Escucha activa y convivencia mucho más que teoría*. [Tesis de maestría] Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2829/Ardila_Sonia_Castiblanco_Anggie.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrios, G. y Vázquez, M. (2016). La participación de los padres de familia en la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-23.
- Bick, J. y Nelson, C.A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177-196. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.252>
- Cano, T. (2018). Los cuidados en la práctica. Clase social y estrategias familiares en el cuidado a mayores con dependencias severas. *Revista Internacional de Sociología*, 76(3), 13. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.3.17.01>
- Carvajal, S. M. y Sarmiento, C. D. (2019). *Prácticas de crianza que inciden en el comportamiento de niños y niñas de 4 y 5 años del Jardín Infantil Happy House de la ciudad de Bucaramanga*. El contexto urbano y la tecnología. Editorial Bucaramanga Universidad de Santander. pp. 121.
- Constitución Política de Colombia (1991) Art.42. Colombia.
- Chomsky, N. (2017). *Porque lo decimos nosotros: Ideal democrático, estrategias de poder y manipulación en el siglo XXI*. Barcelona. Editorial Ediciones Paidós. pp 256. <https://acortar.link/Bm9S3r>
- Flórez, G., Villalobos, J. y Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 94-119. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>

- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Londoño, D., Ospina, H. (2016). La alfabetización crítica: requerimiento social. En: H.F. Ospina y C.A. Ramírez-López (ed). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Vol. 11 Núm. 18. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1c3sphd.12>
- Mosquera, L. M. (2018). *El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una comprensión particular en la institución*. Universidad católica de Manizales. p. 24. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10839/2344>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>





Los Manuales Escolares en el Preescolar*

School Manuals in Preschool

Óscar Leonardo Cárdenas Forero¹

Para citar este artículo: Cárdenas-Forero, O.L. (2021). Los Manuales Escolares en el Preescolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 244-254. <https://doi.org/10.14483/16579089.15965>

Recibido: 21 de febrero de 2021

Aceptado: 3 de marzo de 2022

Resumen

Situado en el método arqueo-genealógico y en la perspectiva de la gubernamentalidad foucaultiana, este artículo de reflexión cualitativa busca determinar cómo los Manuales Escolares en el Preescolar (MANESP) se constituyen en un espacio de enunciación del modo en que operan el poder, el saber escolar y la subjetividad en la educación preescolar. Con este ejercicio investigativo, se procura enriquecer el campo relacionado con la historia de los MANESP, un territorio que se viene consolidando como escenario de exploración investigativa, educativa y pedagógica. Para ello, se excavan en los textos de la educación preescolar lo *decible* (escenarios, sujetos y saberes) y lo *visible* (hechos, personajes e instituciones), que dan cuenta de las condiciones de existencia de los MANESP y de la forma cómo estas discursividades se establecen para orientar el funcionamiento del saber escolar, el poder y la formación subjetiva infantil.

Palabras clave: manual escolar, infancia, educación preescolar, tecnologías de gobernanza

Abstract

Within the archaeo-genealogical method and from the perspective of Foucauldian governmentality, this qualitative reflection paper seeks to determine how Preschool School Manuals (MANESP) constitute a space for enunciating of the way in which power, school knowledge, and subjectivity operate in preschool education. With this research exercise, an attempt is made to enrich the field related to the history of MANESP, a realm that has been consolidating as a scenario for investigative, educational, and pedagogical exploration. To this effect, what *can be said* (scenarios, subjects, and knowledge) and what *is visible* (facts, characters, and institutions) are excavated in preschool education texts, which account for the conditions of existence of the MANESP and the way in which these discursivities are established to guide the functioning of school knowledge, power, and subjective child education.

Keywords: school manuals, preschool education, government technologies

* El presente artículo de reflexión está enmarcado en las discusiones realizadas en el semillero de investigación "Historia de los saberes escolares en el preescolar", en el contexto del proyecto de investigación "La historia de los manuales escolares en el preescolar", avalado por la universidad del Tolima Abierta y a Distancia en el año 2019, que se encuentra en curso, y que está dirigido a reconocer a los manuales escolares como espacios de enunciación del saber, del poder y la subjetivación, particularmente, en la educación preescolar. El semillero de investigación, avalado por la universidad del Tolima, está conformado por las estudiantes Dayana Castillo, Adriana Meaguaje, Irma Lucía Orduz, Carolina Monroy, Vanessa Gómez, Angélica Cómbita y Wendi Rincón del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Erika Porras, Orfi Yineth Delgado, Yeimi Rincón, Lorena Poveda, Camila Buitrago del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima, adscrito al grupo de investigación de la universidad del Tolima "Historia de las disciplinas escolares".

1 Docente licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, con especialización en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la universidad del Tolima. Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4894-7888>

Exordio

En los últimos años, la historia de los manuales escolares se ha venido consolidando en un escenario de investigación histórica, educativa y pedagógica con cierta independencia y carácter propio, que adquiere “un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de historia de las disciplinas” (Viñao, 2006, p. 256). Enriquecido por la realización de múltiples trabajos investigativos provenientes de distintas esferas, orientados a indagar y rastrear las diversas maneras como la enseñanza, sus contenidos, sus propósitos, sus estrategias didácticas, sus recursos, sus materiales, el maestro y la escuela misma, se han enunciado y constituido en cada una de las épocas de formas específicas.

Gracias a estos estudios, en los que se considera la historia de los manuales escolares y del material de enseñanza como fuentes históricas y como productos pedagógicos y culturales, ha sido posible, además, explorar la manera cómo opera el saber escolar, los mecanismos de poder y los modos de subjetivación que se utilizan en cada momento histórico para conducir de un modo singular las conductas de los sujetos escolares y constituirlos conforme con los requerimientos propios de su tiempo.

A pesar de la importancia de este campo histórico, el estudio de la manualística escolar en la educación preescolar es un terreno de reciente excavación², que busca constituirse en un campo

de estudio autónomo y diferenciado, en el que es posible, en este caso, en una perspectiva arqueogenológica, dar cuenta de lo decible y lo factible, de las condiciones de existencia que permiten la irrupción de determinados acontecimientos; particularmente, de la forma que asumen los saberes escolares, las estrategias de poder y los mecanismos de subjetivación que se emplean para formar de cierta manera a los niños en la educación preescolar.

Es por esto por lo que, se formula este trabajo de corte cualitativo, fundado en el enfoque arqueogenológico y la analítica de la gubernamentalidad propuesta por Foucault (1999), y orientado a estudiar a los MANESP como espacios narrativos, en los que es susceptible determinar su modo de funcionamiento y el de los saberes escolares y de los modos de subjetivación que se establecen en la educación preescolar; lo que significa reconocer estas discursividades como dispositivos retóricos en los que es factible visibilizar las maneras cómo opera el saber, el poder y la subjetividad.

Para lograr este propósito, se recurre a la exploración archivística de los manuales escolares de la educación preescolar, que inicia con un proceso de *identificación de fuentes*, que, para el momento del estudio, aparecen recopilados 70 documentos, descritos en una serie de matrices, tanto para fuentes primarias, como para secundarias (Tablas 1 y 2), en las que se incluyeron los datos de la fuente como el tipo de documento, el autor, el año de publicación, entre otros.

A partir de cada documento, se identificaron aquellos enunciados que permitieron dar cuenta de lo decible y lo visible, en términos de sujetos, escenarios, saberes, sucesos, personajes e instituciones. Realizada esta exploración, se lleva a cabo un ejercicio de *fichaje*, consistente en el registro de la información extraída de los documentos en una ficha (Tabla 3), en la que se consignan aquellos aspectos que se refieren al objeto de análisis.

2 Esta situación se debe en parte, a que los MANESP han “[...] tenido siempre, por su propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizás por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas del siglo que ahora acaba” (De Puelles, 2000, p. 5) y no han sido reconocidos de manera amplia por ellos como fuentes históricas para develar los procesos de enseñanza y formación que allí se suscitan, pues por lo general, se asume que sus contenidos, propósitos, estrategias, temáticas y actividades al tener una intención de preparación y aprestamiento para la escuela primaria, carecen del carácter escolarizante y la condición de manual escolar, lo que se traduce, entre otras cosas, en que estos documentos no se consideren archivos en los que es posible indagar los datos e información que se requiere para producir una historia de los MANESP.

Tabla 1. Matriz de registro de fuentes de información (fuentes primarias).

TIPO DE FUENTE	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR (apellidos, nombres)	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD	NIVEL EDUCATIVO O GRADO
X	Texto escolar	Figuritas B. Estimulación y aprendizaje inicial.	Carlos Ortiz Villamizar	Casa Editorial Municipal de Niños	2002	Bogotá	Kínder
X	Texto escolar	Sueños de papel A. Una serie para la educación inicial.	Paola Andrea González Pineda	Editorial Mega Ediciones.	2016	Bogotá	Kínder
X	Texto escolar	Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectoescritura inicial	Maritza Chávez Muñoz.	Papel dulce	2018	Bogotá	Kínder

Fuente: producción propia.

Tabla 2. Matriz de registro fuentes de información (fuentes secundarias).

TIPO DE FUENTE	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR (apellidos, nombres)	EDITORIAL (en el caso de los libros; Volumen, Número, Nombre de la revista en el caso de un artículo)	AÑO	CIUDAD	Dirección electrónica
X	Capítulo de libro	Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.	Ossenbach, Gabriela y Somoza, Miguel.	Universidad Nacional de Educación a Distancia.	2001	Madrid	Libro impreso
x	Artículo de revista	Pasado y presente de los manuales escolares [Trad. M. Soto]	Choppin, Alain.	Revista Educación y Pedagogía, XIII (29-30), 209-229.	2001	Medellín	https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918

Fuente: producción propia.

Tabla 3. Ficha de registro de las fuentes primarias Grupo de investigación “Historia de las Disciplinas Escolares”.

Título del proyecto	Los Manuales Escolares en la Contemporaneidad		
Tipo de documento Texto escolar – Cartilla	Cartilla		
Número de ficha	1		
Datos Generales del documento (Apellido y nombre del autor (personal o corporativo), fecha de publicación del documento, título del documento, editorial y ciudad de publicación).	González Pineda, Paola Andrea (2016). Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial. Editorial Mega Ediciones. Bogotá.		
Descripción física (No. de páginas o folios)	128 páginas		
Temas (contenido)	<p>Unidad 1: Aquí estoy. Fichas de Ciencias Sociales Temas: Mis padres. Los miembros de la familia. Mi casa.</p> <p>Unidad 2: Expreso lo que sé. Fichas de Escritura y Matemáticas. Dentro-fuera. Arriba-abajo. Lleno-vacío. Abierto-cerrado. Largo-corto. Derecha-izquierda. Gordo-flaco. Diferentes-Iguals. Las frutas. Las prendas de vestir. Los números (del 1-5)</p> <p>Unidad 3: Activo mis competencias. Fichas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los medios de transporte. Las profesiones. Los medios de comunicación. Aprestamiento. Las vocales. Animales domésticos. Animales salvajes. Animales acuáticos. Animales aéreos. Los alimentos. El universo. Los símbolos patrios. Navidad.</p>		
Contenido del documento (párrafo entre comillas adjuntando página o folio y año)			
	Palabras que insinúan enunciados	Palabras que insinúan efectos de poder	Palabras que insinúan subjetividades
“Esta serie tiene como finalidad fortalecer las habilidades sociales de nuestra población infantil de la misma forma que contribuya a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social. A partir de actividades lúdico-didácticas, que dan inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas” (p. 2).	Actividades lúdico-didácticas Competencias ciudadanas Inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas Habilidades sociales Desarrollo psicoactivo conciencia ambiental desarrollo físico, mental y social	Fortalecer habilidades sociales Contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas Desarrollar psicoactivamente Desarrollar conciencia ambiental Desarrollar física, mental y socialmente	Una población infantil a la que se le fortalezcan sus habilidades sociales enseñe competencias ciudadanas, desarrollen de modo psicoactivo, físico, mental y social y posean conciencia ambiental
“La propuesta pedagógica posee un enfoque sistémico, en el cual propone cuatro proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales [...]” p. 2.	Propuesta pedagógica con enfoque sistémico Metodología del aprendizaje significativo Conexiones curriculares Proyectos de aula Trabajo de los ejes transversales	Trabajar por Proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo Trabajar proyectos que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales	Maestro
“[...] a través de este libro que servirá de herramienta para el que hacer docente y el desarrollo del ser, del saber y el hacer para que logremos saber ser y saber hacer desde el preescolar” (p. 2).	Herramienta para el que hacer docente Herramienta para el desarrollo del ser, del saber y el hacer.		
Sinopsis: La cartilla “Sueños de Papel A” es un texto escolar dirigido a fortalecer las habilidades sociales de la población infantil, contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social, para lo cual, se propone el empleo de actividades lúdico-didácticas, en la forma de fichas de trabajo, que dan inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas. En este sentido, el manual se articula a las áreas de conocimiento como la Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lectura y Escritura, apoyados en el inglés.			
Comentarios finales: En la cartilla “Sueños de Papel A” se plantean como <i>contenidos escolares</i> , las nociones espaciales, de forma, tamaño, textura, contextura. A través de ellos, se formulan conceptos relacionados con la enseñanza como, por ejemplo, las nociones relacionadas con el espacio, el conocimiento de los números y las vocales, así como, los medios de transporte, los alimentos, los miembros de la familia, los medios de comunicación, entre otros, como saberes escolares a aprender. Frente a los objetos se plantea la importancia de los proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo.			

Con la información suministrada por las fichas, en un *primer nivel de análisis*, se elabora una matriz (Tabla 4), en la que se consignan lo que se enuncia recurrente (que se constituirán en las categorías

de análisis del fenómeno estudiado), de las fuentes exploradas, en relación con el saber, el poder y la subjetividad.

Tabla 4. Matriz de recurrencias.

Proyecto:
Integrantes:

Palabras Año	Palabras que insinúan enunciados (recurrencias)	Palabras que insinúan relaciones de poder (recurrencias)	Palabras que insinúan subjetivaciones (recurrencias)
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias. • Fortalecimiento de competencias • Desarrollo y atención integral • Integralidad • Experiencias reorganizadoras. • Funcionamiento cognitivo • Espacios educativos significativos. • Cotidianidad • Aprendizaje inicial de lectura y escritura • Programa Letras • Metodología • Nuevo paradigma para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura • Secuencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer competencias • Contribuir con el desarrollo y atención integral • Integración de capacidades previas para el fortalecimiento de funcionamiento cognitivo • Lograr nuevos haceres y saberes. • Apoyar a los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños y niñas menores de seis años con competencias. • Un niño que logra nuevos haceres y saberes. • Docentes que brinden espacios educativos significativos. • Infantes que puedan recuperar su cotidianidad. • Estudiantes que lean y escriban. • El educador y la institución con un nuevo paradigma para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades lúdico-didácticas • Inicio al proceso de formación en lectura, escritura y matemáticas • Propuesta pedagógica con enfoque sistémico • Herramienta para el que hacer docente • Herramienta para el desarrollo del ser, del saber y el hacer. • Enseñanza que despierte la curiosidad. • Actividades acordes a cada etapa del desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de habilidades sociales • Contribuir a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas • Desarrollo psicoactivo • Conciencia ambiental • Desarrollo físico, mental y social • Proyectos relacionados con la metodología del aprendizaje significativo • Proyectos que manejen conexiones curriculares y se articulen con proyectos de aula que permitan el trabajo de los ejes transversales • Contenidos estructurados y graduados • Fortalecer los logros y competencias del niño • Ambientación, asesoría y orientación 	<ul style="list-style-type: none"> • Una población infantil a la que se le fortalezcan sus habilidades sociales enseñe competencias ciudadanas, desarrollen de modo psicoactivo, físico, mental y social y posean conciencia ambiental. • Niños curiosos. • Un niño que adquiera logros y competencias • Un niño que comprenda que las matemáticas son una materia agradable comprensible y útil para el estudiante.

Fuente: producción propia.

Con base en esta información, se procederá a la construcción del *espacio correlativo*, el de las debilidades, en el que se describen los escenarios sujetos y saberes y el *espacio complementario*, el de las visibilidades, referido a los hechos, personajes e instituciones. En un *segundo nivel analítico*,

se identifica el *espacio colateral*, en el que se entrecruzan lo dicho y lo factible y en el que se hace visible “la estrategización de las prácticas (discursivas y no discursivas) en *dispositivos* específicos, en *diagramas de poder*” (Álvarez, 2014, p. 3).

A partir de esta información, se podrán establecer algunos *cortes* o *rupturas* en el tiempo, que darán paso al análisis de lo que se establece, lo que permanece invariable y lo que se desvanece respecto a lo que procura instalarse como verdad en los manuales escolares, y que se relacionan con el saber, el poder y la subjetividad; con lo que se elaborarán y producirán los escritos que darán cuenta de lo que se legitima como válido en estos espacios narrativos en relación con estas tres categorías.

En este proceso, el investigador asume el papel de *arqueólogo* quien rastrea en los archivos de la época, en este caso en los libros escolares, constituidos como fuentes primarias, aquellos vestigios y enunciados que dan cuenta de aquello que se instituye como *verdad* en relación con el saber escolar, el poder y la subjetividad, que se introducen para regular los comportamientos infantiles en la actualidad. No obstante, adoptar este papel para el investigador no es suficiente, pues, se debe investir del *ropaje gris* del genealogista, quien explora y determina las condiciones que se conjugan para posibilitar la emergencia de determinados acontecimientos. Con la implementación de esta metodología, se busca explorar a los manuales escolares en una perspectiva distinta, visibilizando lo que se legitima en relación, con el saber, el poder y la subjetividad.

Los Manuales Escolares, una visión generalizada

El territorio de estudio de los manuales escolares en la actualidad adquiere una gran relevancia en el marco de las investigaciones de carácter histórico, pedagógico y educativo, lo que ha posibilitado la realización de estudio como los adelantados por De Puelles (2000), Quiceno, (2001), Choppin (2001), Ossenbach y Somoza (2001), Cardona (2007), Varela (2010), entre otros (Monroy, Gómez y Cárdenas, 2021). Instaurándose en un escenario de factibilidad, a través del cual se visibilizan los modos particulares cómo se comprenden y orientan los procesos relacionados con la enseñanza; así como, los saberes escolares que se introducen, las estrategias de poder que se incorporan y los modos de individuación que se emplean para la formación subjetiva escolar.

A pesar de la producción documental en esta perspectiva, aún se percibe cierta dificultad al

momento de procurar definir y clasificar a los manuales escolares. Configurándose en una tarea compleja, pues los manuales escolares a lo largo del tiempo han aparecido en la forma de cartillas, catecismos, silabarios, cantones, entre otros (Ossenbach y Somoza, 2001). De esta multiplicidad de formas y connotaciones se dio el tránsito hacia concebirlas como una “obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva” (p. 15). Por lo que, los manuales escolares comenzaron a ser “[...] vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado «simultáneo», utilizado en principio por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle” (p. 15) y a la creación y a la ampliación de los sistemas educativos nacionales.

Disponiéndose, como lo explican Ossenbach y Somoza (1996), en “[...] la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc.” (p. 15). En el caso de Iberoamérica la cuestión se torna aún más difícil, pues, en este contexto se emplean tres sustantivos para dar cuenta de este tipo de documentos, es decir, el de *libros*, *textos* y *manuales*, acompañados del adjetivo “escolar”. Así,

Tendríamos [...] en principio: libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales, o manuales escolares. Además, de éstos hay otra gran lista de nombres que designarían tipos más específicos de libros usados en la escuela, como abecedarios, silabarios, catones, tratados, enciclopedias, etc., sin que obste que los primeros mencionados también puedan designar tipos específicos: Manual de Física, Libro de Lectura, Textos para la Enseñanza de la Historia. (p. 16)

A pesar de esta multiplicidad de sentidos, entre los investigadores iberoamericanos se han llegado a establecer ciertos acuerdos respecto a su significado, entre los que se encuentran que, para concebir un texto como un manual escolar, es fundamental que contenga como características, la intencionalidad del autor, la sistematicidad en la exposición de los contenidos de enseñanza, la secuencialidad que organiza los contenidos de los básicos a los más complejos, el acomodamiento para el quehacer pedagógico, el estilo textual expositivo, la

combinación de texto e ilustraciones, el empleo de recursos didácticos, la reglamentación de los contenidos, la intervención estatal administrativa y política, que elige, jerarquiza o prescinde de ciertos saberes y valores (Ossenbach, 2010).

Esto les permite a los manuales escolares, no sólo definirse como aquellos “[...] libros manejables –a escala de la mano–, que se destinan a la enseñanza –escolares, por tanto– y que albergan los contenidos esenciales de una materia o disciplina (De Puelles, 1997, en Ossenbach y Somoza, 2001, p. 16), sino configurarse como fuentes históricas en las que es susceptible explorar, además de los fenómenos pedagógicos, culturales, políticos, administrativos, técnicos y económicos instalados en determinados momentos, como lo señalan Ossenbach y Somoza (2001), aquello que se establece como verdad, en términos del saber, del poder, de la subjetividad, que determinan la racionalidad de cada época, es decir, el “modo en que *funcionan* determinadas prácticas históricas” (Castro, 2015, p. 33).

En esta medida, los manuales escolares, además de ser una representación del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia (Ossenbach y Somoza, 2001)³, emergen e instalan como dispositivos discursivos en los que se pueden rastrear los modos que asume el saber escolar, los relacionamientos del poder y los mecanismos que se usan para subjetivar de un determinado modo a los niños en la educación preescolar. Constituyéndose, además, en “[...] un espacio público, pues en sus páginas hacen presencia todos los dispositivos políticos que buscan fijar las normas y sostener el *statu quo*” (Cardona, 2007, p. 59).

Hallazgos preliminares

Tomando en cuenta lo que preliminarmente ha emergido del archivo, respecto al saber escolar, al funcionamiento del poder y la constitución de subjetividades, a continuación, se describen algunos de los hallazgos encontrados, como resultado de este ejercicio investigativo.

3 Por su parte, Choppin (2001) los considera “[...] los soportes de «las verdades», retomando el término utilizado por Talleyrand, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (p. 210); son los vectores y medios de comunicación a través de los cuales se “[...] transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura” (p. 210).

En relación con el saber (escolar)

En los MANESP se ha encontrado que, los saberes escolares que se formulan y emplean para la enseñanza y la formación del niño en la educación preescolar⁴, están asociados a un conjunto de *contenidos de enseñanza*, “[...] dosificados, graduados y organizados en unidades que se contextualizan en temas ligados a los intereses y a la realidad del niño” (Ortiz, 2013, p. 2), que se acoplan a las áreas de conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales), a los propósitos de enseñanza establecidos; como además, a la perspectiva pedagógica y psicológica que fundamenta dicha propuesta, como el caso del texto escolar “*Horas Felices B. Pensamiento Lógico- Matemático*” (Ortiz, 2013, p. 2), en el que se percibe una propuesta de contenidos escolares enmarcada por el enfoque piagetiano constructivista, que considera fundamental el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los niños, en el marco del aprendizaje de conceptos relacionados con la seriación, numeración y clasificación.

Muchos de estos contenidos, como en el caso del *saber matemático*, están relacionados con la enseñanza de *nociones básicas* asociadas al *color*, a la *forma*, al *tamaño*, destacándose las nociones de “grande y pequeño, alto y bajo, largo y corto, ancho y angosto, grueso y delgado” (Ortiz, 2013, p. 3); como también, a la identificación de objetos y sus cualidades (Chávez, (2018). *Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectura Inicial A*). Para el saber del *lenguaje*, los contenidos de enseñanza se orientan a los procesos de decodificación, codificación, lectura, comprensión de textos y escritura” (Ortiz, 2013a, p. 3), asociados a trazados largos, verticales, inclinados, horizontales, curvos, rectas inclinadas, posiciones y movimientos circulares, significado de palabras –sustantivos, acciones, como además, la lectura y escritura de las vocales (a, e, i, o, u), las consonantes m, p, asociadas a las palabras mamá y papá; s y t, relacionadas con las palabras osito y moto; n y l articuladas a las palabras mono y león; d a la palabra soda; la consonante r a la palabra reina; la c a la palabra carro; la

4 Particularmente en aquel tipo de escuela que emplea los manuales escolares como textos para la enseñanza y el aprendizaje infantiles.

v a la palabra avión y la consonante b a la palabra botas (Ortiz, 2013a, p. 3).

En las *ciencias sociales*, las temáticas giran alrededor de la identificación de las partes del cuerpo, reconocimiento de los miembros de la familia, los medios de transporte y comunicación, las profesiones (González, 2016), *Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial*; como también, el orden en el tiempo, la correspondencia entre objeto y lugar, el análisis de imágenes, los cambios que tenemos en el tiempo, reconocimiento de lugares de la casa, situaciones de la casa y el colegio, importancia del saludo, los oficios (Centeno y Alfonso, 1998). Y finalmente, en las *ciencias naturales*, los contenidos escolares se abordan en relación con la enseñanza de los animales domésticos, animales salvajes, animales acuáticos, animales aéreos, los alimentos, el universo, los símbolos patrios (González, 2016); como también la descripción de animales, las características de los peces, las características de los animales terrestres, los alimentos de origen vegetal, las acciones ecológicas y la asociación de animales con su medio, entre otros (Centeno y Alfonso, 1998).

En relación con el poder

En los MANESP se enuncian aquellas acciones que buscan intervenir o alterar algo (*reactivas*) y aquellas acciones que procuran producir o crear algo (*activas*). En este sentido, se identificaron acciones orientadas a “contribuir con el Desarrollo del Pensamiento lógico- matemático y del Lenguaje de la niña y del niño de la Educación Inicial” (Ortiz, 2013a, p. 2), con la que se inducirá la constitución de un determinado tipo de subjetividad infantil en el aula. En conjunto, apareció enunciada la necesidad de estimular y aprestar a los niños para la educación primaria, atendiendo a las áreas de su desarrollo evolutivo y sus necesidades en su ambiente sociocultural (Ortiz, 2002). Y con ello, la necesidad de “fortalecer las habilidades sociales de nuestra población infantil de la misma forma que contribuya a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2).

Con cada una de estas acciones, por dar algunos ejemplos, no solo se pretende la formación de una subjetividad infantil singular, sino *condicionar*

al niño para la escuela primaria y los procesos en relación con el aprendizaje numérico, de las operaciones básicas (adición y sustracción) y la lectura y escritura, incluyendo aspectos relacionados con el desarrollo de su pensamiento, la socialización y el aprestamiento inicial.

De los modos de subjetivación infantil

En los MANESP es factible reconocer los modos y los mecanismos que se *sugieren* emplear como estrategias de gobierno, con los que se induce la producción de determinadas subjetividades infantiles, entre las que se destacan, por ejemplo, el niño como un “agente activo de su propio proceso” (Ortiz, 2013, p. 2). Es decir, un sujeto infantil que aprende “a jugar y aprender con colecciones de objetos concretos tales como, elementos de estudio, fichas matemáticas o cuentas con los que pueda verificar las actividades” (p. 2). Y, al que se le desarrollan ciertas habilidades de pensamiento, como la seriación, cuantificación, conteo, entre otros, lo que les permitirá la construcción de la noción de número, conservación de cantidad, adición o sustracción.

251

Para lograr estas producciones subjetivas, se enuncian en los MANESP, por ejemplo, *metodologías progresivas* que promueven la enseñanza y aprendizaje de una forma divertida y educativa, recurriendo a actividades con ilustraciones grandes y los temas básicos para cada nivel (Flórez, 2018); así como, ejercicios relacionados con la ejecución de *planas*, en las que se invita a los niños a repetir trazos asociados a letras, números o dibujos.

Al tiempo que realizan actividades de coloreado, rasgado y decorado de imágenes empleando diversos tipos de papel (Cabrera y Galy, 2017); pues se comprende que, el sujeto infantil aprende jugando constantemente, “con colecciones de objetos concretos tales como, elementos de estudio, fichas matemáticas o cuentas con los que pueda verificar las actividades que el libro propone” (Ortiz, 2013, p. 2), lo que le permite aprender “[...] de una manera divertida (Nieto, 2006, p. 1). Todo ello, se legitima en la irrupción de discursos activistas y constructivistas psicogenéticos que consideran que el juego es la estrategia más acertada para que los niños aprendan.

A través de estas acciones de intervención, se produce un sujeto infantil al que se le tienen “en

cuenta los intereses y necesidades [...] con el firme propósito de desarrollar las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir” (Camargo, 2018, p. 1). Por esto, constituir esta subjetividad significa partir “[...] de experiencias propias del mundo infantil, orientadas a establecer relaciones entre el lenguaje oral, el dibujo y el lenguaje simbólico” (p. 1) y considerarle sus pre-conceptos, sus dimensiones del desarrollo, sus características en esta edad, “[...] su desarrollo evolutivo y sus necesidades en su ambiente sociocultural” (Ortiz, 2002, p. 2). Por lo que se enuncia utilizar estrategias “estructuradas, acordes [...] con sus capacidades y necesidades” (p. 2), que se apoyan en la introducción de *contenidos integrados*, diseñados y adecuados a la edad e intereses de los niños,

[...] enmarcados en temas concretos y estrechamente ligados a la cotidianidad del menor le estimularán en las diferentes áreas de su desarrollo: la familia, su cuerpo, los juguetes, los colores, la casa, el jardín, los animales, los medios de transporte y comunicación, las formas, los tamaños, el espacio, la naturaleza, los alimentos, la socia afectividad (p. 2).

Como también, inducirlos a “[...] participar de experiencias programadas y ordenadas en beneficio de su desarrollo psicomotriz” (Ortiz, 2013, p. 2); todo ello, en el camino de constituir “personas reflexivas y competentes para la vida” (Camargo, 2018, p. 1), a las que se les forma en la comunicación, el lenguaje, pensamiento creativo, fluidez de las ideas, transformación de la información y la aproximación de su realidad. Junto con estas formas de subjetividad, se enuncia la necesidad de la formación de un sujeto infantil *social*, al que se le fortalecen *tempranamente* sus habilidades sociales, así como sus “[...] procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2), como condiciones preliminares para el proceso de *socialización*.

Para lograr esto, las maestras de preescolar posibilitan en las aulas “[...] espacios educativos significativos que permiten al infante la recuperación de su cotidianidad” (Reyes y Ballén, 2014, párr. 1). Además de interactuar *prematamente* de modo

espontáneo o *dirigido* en las relaciones con los demás y participar de sus “[...] procesos de aprendizaje y de adquisición de nociones básicas acerca de su entorno y de sí mismos” (Ortiz, 2013, p. 2), complementando esta acción, con la enseñanza de contenidos escolares relacionados con temas de su diario vivir como “la casa, la familia y el colegio” (Torres, 2018, párr. 2), y los roles de los diferentes miembros que conforman estos grupos sociales, así como, la interacción con elementos relacionados con la vida social.

A esto se suma, la producción de un sujeto con *habilidades comunicativas*, a quien se le deben [...] desarrollar las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir” (Camargo, 2018, p. 1) y enseñar a comprender que “[...] la lengua escrita no consiste en juntar sonidos de manera casual y formar oraciones ajenas y sin sentido; las habilidades comunicativas cobran sentido cuando sirven para comunicarse y entenderse con las demás personas” (p. 1). Por tal motivo, se “ofrecen actividades para [...] la decodificación y la reproducción de la palabra escrita” (Pinzón y Cortés, 2018, p. 2) y se justifica la introducción de saberes escolares asociados a contenidos para “[...] promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Negret, 2014, p. 75), y con ello, “[...] contribuir con el Desarrollo del Lenguaje de la niña y del niño de la Educación Inicial” (Ortiz, 2013, p. 2).

Por lo que, se formula la inclusión de manuales escolares, en la forma de *programas educativos*, orientados al aprendizaje de los procesos comunicativos de la lectura y la escritura, establecidos como saberes esenciales en el preescolar, los cuales tienen en cuenta la edad de los niños y consideran que la palabra es la protagonista del mensaje, a partir de la cual es posible construir ideas e hipótesis acerca de su mundo cotidiano; los cuales asumen la enseñanza a partir de “[...] las palabras, frases y textos, facilitando que realicen razonamientos, análisis y síntesis acerca de estos conjuntos de sonidos y signos que expresan ideas, nociones o conceptos” (Ortiz, 2013, p. 2).

Acoplado a esto, se enuncia la importancia de formar subjetividades *cognitivas* a las que se les fortalece “[...] el funcionamiento cognitivo y marcan momentos fundamentales que permiten el logro de nuevos ‘haceres y saberes’, sintetizando

conocimientos previos que sirven como base para desarrollos de pensamientos posteriores y de mayor complejidad” (Reyes y Ballén, 2014, p. 1), con lo que se busca adicionalmente, “[...] contribuir con su desarrollo y atención integral” (p. 1); y *creativas*, como condición “[...] para desarrollar el pensamiento creativo que se apoya en la fluidez de las ideas, en la transformación de la información y la aproximación de su realidad (Camargo, 2018, p. 1). Para lo cual se emplean estrategias y actividades didácticas que le ayudan al niño a desarrollar su “[...] creatividad y sobre todo un conocimiento nuevo” (Torres, 2018, p. 2), pues esto le permite ser innovador, creador, transformador y productor de conocimientos, con capacidad para tomar decisiones y proponer alternativas frente a los problemas que se le presenten. Lo que requiere del desarrollo de “[...] los procesos básicos de percepción, atención y memoria, los que conllevan a la identificación del objeto de conocimiento, a la comparación, a la relación, a la operación mental” (Ortiz, 2013, p. 2).

Del mismo modo, se enuncian subjetividades infantiles “[...] reflexivas y competentes para la vida” (Camargo, 2018, p. 1), a quienes a través de las estrategias implementadas se les favorece y potencia el desarrollo de habilidades y competencias, como también, se les despierta su “curiosidad” (Ortiz, 2016, p. 3). Así, se expone lo primordial de reconocer al sujeto infantil como una subjetividad multidimensional, que, “manipula plastilina y modela objetos libremente. Utiliza el plegado para crear accesorios de aseo y vestido” (Centeno y Alfonso, 1998, p. 5) y, a la que se le pueden desarrollar habilidades y destrezas asociadas a “la Identidad, Esquema Corporal, Nociones de objeto, color, forma, tamaño, espacio y cantidad, Nuevo Léxico, Comprensión e interpretación de imágenes, Expresión y respuesta espontánea, Control y armonía corporal, Domino del espacio gráfico, Hábitos de orden y aseo” (Ortiz, 2002, p. 2).

Reflexiones Finales

La exploración preliminar realizada al archivo, en una perspectiva arqueogenealógica, ha permitido trazar algunas condiciones que determinan el modo de funcionamiento del saber (escolar), del poder y de la subjetividad. En relación con el saber escolar

se halló que, el funciona como un contenido académico asociado a las áreas del conocimiento, cuyo propósito de enseñanza es el de acondicionar a los niños con las habilidades, los valores, los conocimientos y las destrezas que se requieren para desenvolverse en la educación primaria.

En relación con el poder se encontró que, se enuncian una serie de acciones activas que se emplean para crear ciertos modos de funcionamiento del quehacer pedagógico y para devenir tipos singulares de subjetividades infantiles y reactivas que procuran inducir determinados comportamientos y conductas necesarias para su desempeño social y escolar.

Y, en cuanto a los modos de subjetivación, en los MANESP se exponen aquellas estrategias de poder susceptibles de ser empleadas para *conducir las conductas* infantiles hacia la constitución de determinadas subjetividades. Muchas de las cuales se constituyen lógicas, autónomas, reflexivas, comunicativas, gestoras de sí mismas y lúdicas. Iniciándolas al camino de producirse con capacidad de autorregularse, de tomar decisiones, de elaborar conocimientos y de dirigir sus propios destinos.

Este análisis permite desnaturalizar el presente del saber escolar, del poder y de la subjetividad en la educación preescolar. Esto significa *problematizar* el modo en cómo hoy se instalan como verdades ciertas maneras de funcionamiento del saber, del poder y de la formación de las subjetividades infantiles en el preescolar. Para consentir ser subjetivados de esas maneras instaladas como válidas o *admitir* autogobernarse, tomando distancia de esas prácticas expresadas; reconociendo en ello, que los MANESP operan como lugares de enunciación de las formas como se establece y circula el saber, el poder y la subjetividad.

Referencias

- Álvarez-Gallego, A. (2002). Enfoque arqueológico-genealógico. Orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. [Texto inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez-Gallego, A. (2014). Enfoque arqueológico-genealógico. orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. Universidad Pedagógica Nacional.

- Cabrera, R. y Galy, N. (2017) *Tareitas Palotes. Escritura I. Alternativas en educación*. 2JC Editores.
- Camargo, V. A. (2018). *Mentes Brillantes. Español A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom. SAS.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel. Textos de lectura y política. Estados Unidos de Colombia*. Escuela de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colección Académica.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Centeno, R. y Alfonso S. (1998). *Exploradores 2. Experiencias Lúdicas*.
- Chávez, M. (2018). *Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectura Inicial A*. Papel Dulce Editores.
- Choppin, A. (enero-septiembre de 2001). Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación, 13*(29-30), 209-229. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>
- De Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, (19)*, 5-11. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10789/11187>
- Flórez O, Yaneth. (2018). *Mentes Brillantes. Matemáticas A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom. SAS.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. III*. Ed. Paidós.
- González, P. A., (2016). *Sueños de Papel A. Una serie para la educación inicial*. Editorial Mega Ediciones.
- Monroy-Flórez, G. C., Gómez-Vásquez, V. y Cárdenas-Forero, Ó. L. (2021). *Los manuales escolares en el preescolar: perspectivas de una época*. En: Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital. 1(6) 141-152.
- Negret, J. C. (2014). *Cuadernillo Alfa y Beta*. H y G Editorial.
- Nieto, F. E. (2006). *Happy Days C*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ortiz-Villamizar, C. (2016) *Mil números*. Casa Editorial mundo de niños.
- Ortiz-Villamizar, C. (2002) *Figuritas B. Estimulación y aprestamiento inicial*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ortiz-Villamizar, C. (2013). *Horas Felices B. Pensamiento Lógico- Matemático*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ortiz-Villamizar, C. (2013a). *Horas Felices B. Pensamiento y Lenguaje (script)*. Casa Editorial Mundo de Niños SAS.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI, 28*(2), 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>
- Pinzón-Escamilla, A. y Cortés-Castillo, G. T. (2018). *Aprestamiento para la lectura A*. Editorial Hispanoamérica.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: Pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía, (29-30)*, 51-67.
- Reyes, D. y Ballén, N. (2014). *Colores de alegría C*. Alfa Ediciones e Impresos SAS.
- Torres, Z. (2018). *Mundo de letras*. Mundo Liceísta Aprendiendo Juntos.
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Revista Escuela Abierta. (13)*, 97-114.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria (25)*, 243-269. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181>





Transformación de la enseñanza de la escritura a partir de una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil*

Transformation of the Teaching of Writing from a Didactic Strategy Focused on Children's Literature

Adriana Simbaqueba Maldonado¹, Ana Lisbeth González Suarez²

Para citar este artículo: Simbaqueba, A., González-Suarez, A.L. (2021). Transformación de la enseñanza de la escritura a partir de una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil. *Infancias Imágenes*, 20(2), 255-266. <https://doi.org/10.14483/16579089.15386>

Recibido: 11 de octubre de 2019

Aceptado: 21 de septiembre de 2021

Resumen

Este artículo expone la transformación de la práctica de enseñanza de la escritura de una docente de grado transición a través del proceso de investigación que realiza. La propuesta se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción en el aula. El estudio describe los cambios en las prácticas de enseñanza de la escritura, donde inicialmente se enfatizaba en la decodificación, para pasar a la escritura como proceso de construcción de significado a partir de la experiencia literaria. En consecuencia, se construye una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil, que facilita la evolución de los estudiantes en las distintas etapas de la escritura.

Palabras clave: estrategia de enseñanza, escritura, práctica de enseñanza, pensamiento

Abstract

This article exposes the transformation of the teaching practice regarding writing for a transition grade teacher by means of the research process carried out by her. The proposal is developed under a qualitative approach with an action-research design within the classroom. The study describes the changes in writing teaching practices, where the initial emphasis was on decoding, to later move on to writing as a process of construction of meaning from literary experiences. Consequently, a didactic strategy focused on children's literature is elaborated, which facilitates the evolution of students throughout the different stages of writing.

Keywords: teaching strategy, writing, teaching practice, thinking

255

* Artículo de reflexión Informe proveniente de la Investigación Acción Pedagógica realizada como trabajo para optar al grado de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. La investigación inició en enero 2017 y finalizó en junio de 2019.

1 Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Correo electrónico: adrianasimbaqueba@hotmail.com

2 Magister en pedagogía, Universidad de la Sabana. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria y de primera infancia, Colegio Distrital Charry IED. Correo electrónico: anagosu@unisabana.edu.co

Introducción

La constante reflexión que realiza el docente en torno al desarrollo de la práctica de enseñanza lo conduce a mejorar las acciones que efectúa en el aula y a potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde esta perspectiva la investigadora construye el presente artículo, expone el ejercicio investigativo y reflexivo que realizó para transformar la enseñanza de la escritura, razón por la cual diseña, implementa y evalúa una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil, que facilita la evolución de esta habilidad en estudiantes del grado transición.

De esta manera, al fortalecer aspectos teóricos sobre la enseñanza de la escritura y el proceso de alfabetización inicial, encuentra que la labor del docente es primordial en este proceso, pues debe generar escenarios que promuevan el desarrollo de la lectura y escritura de manera significativa. Por esta razón, inicia por analizar las condiciones en las que desarrolla la enseñanza de este proceso, las cuales describe a continuación.

Utilizaba estrategias enfocadas en el desarrollo de la motricidad fina y la decodificación, que convertían a la escritura en una actividad mecánica, repetitiva y a veces sin sentido, lo que más adelante, como plantean Flórez, *et al.* (2006), repercute en el bajo desempeño de esta habilidad. En ese sentido, asociaba la enseñanza de la escritura con la realización de actividades motoras que preparaban a los infantes para hacer buenos trazos, bajo el

supuesto de que automáticamente se produciría el aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, al centrarse en la decodificación, no fomentaba espacios en el aula, para la interacción con distintos tipos de textos de la literatura infantil que permitieran el desarrollo de significados, experiencias y vocabulario en los infantes, propicios para la construcción de la escritura; además, omitía los procesos de maduración y ritmos de aprendizaje que presentan los educandos e implementaba actividades sin alguna intención pedagógica para la enseñanza de esta habilidad.

Teniendo en cuenta, las acciones que realizaba en el aula; la docente investigó ¿cómo ellas afectaban la evolución del proceso de escritura de los niños de grado transición?, y encontró que:

La lectura y la escritura son procesos necesarios para el aprendizaje de distintas materias o áreas, por tanto, el no brindar las condiciones necesarias para el aprendizaje de la escritura, conduce al fracaso escolar a los estudiantes. (Fornaris, 2011)

En las disertaciones propias de la reflexión realizadas en las asesorías se evidencia la complejidad para los infantes de pasar de la decodificación a la escritura espontánea, donde a pesar de copiar o escribir frases con letras del código convencional a la hora de manifestar sus pensamientos e ideas no logran usar dicho conocimiento; este proceso se muestra en la Figura 1.

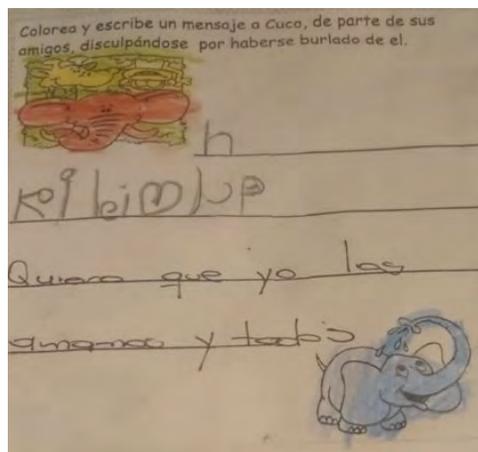


Figura 1. Contraste del proceso reflexivo de la docente sobre la enseñanza de la escritura.

Fuente: Simbaqueba (2019).

Por otra parte, los resultados de las pruebas Saber de la institución donde se realizan las prácticas de enseñanza disminuyen en el área de lenguaje, un ejemplo de ello es que para el grado tercero el 51% de los estudiantes “no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación” (ICFES, 2016, pp. 7-19). En relación con ello, se complica el aprendizaje de la escritura, puesto que centraba la enseñanza en decodificación y codificación. Al respecto, Guzmán, *et al.* (2018), consideran que “el aprendizaje de la escritura es un proceso de orden cognitivo y lingüístico y no perceptiva visual, como se consideró durante mucho tiempo” (p. 72).

Al caracterizar el contexto donde desarrollaba las prácticas de enseñanza, la docente investigadora determina transformar la enseñanza de la escritura; por esta razón construye una propuesta investigativa a partir del diseño investigación acción en el aula, el cual presenta como propósito la transformación de la práctica pedagógica a través del proceso de reflexión sobre el desarrollo del ejercicio (Restrepo, 2002). Dicho ejercicio se desarrolla en los años 2017 y 2018 con estudiantes del grado transición de un colegio público de la ciudad de Bogotá; el alcance de la investigación es descriptivo. Hernández, *et al.* (2014) señalan que permiten detallar situaciones y eventos, por ende, describe de manera detallada los cambios que realiza en dichas prácticas.

La investigación se acoge al procedimiento propuesto por Kemmis y McTaggart (en Latorre, 2003) basado en ciclos de reflexión conformados por cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión; los cuales se desarrollan durante toda la investigación que forma una espiral que pasa gradualmente del análisis de las concepciones relacionadas con la escritura y su enseñanza a la exploración de la literatura infantil, para llegar al análisis de planeaciones y finalmente al diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica, que conducen a que se evidencie totalmente la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente señala que se realizan cuatro ciclos de reflexión que se

caracterizan porque cada uno de ellos conduce a la transformación de la práctica de enseñanza de la escritura. A continuación, se exponen los aspectos más importantes de cada ciclo, producto del trabajo reflexivo que realiza.

Ciclos

Ciclo 1. Transformo mis concepciones

La investigadora fortalece aspectos teóricos y prácticos e identifica distintos conceptos sobre escritura, esto le proporciona un cambio conceptual, comprende que la escritura es un proceso social, comunicativo y cognitivo. Al respecto, Pérez, *et al.*, (2010) señalan, que “escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (p. 32). En conclusión, la docente transforma su concepción de escritura puesto que entiende que la enseñanza de esta habilidad no se debe centrar en decodificar, sino en el desarrollo de pensamiento para que los niños comuniquen las ideas. En este ejercicio la docente descubre la importancia que tiene para los niños el contacto con diferentes portadores de texto y en particular con la literatura como movilizador del pensamiento y articulador de sus vivencias personales, lo cual la conduce a su siguiente ciclo de reflexión.

Ciclo 2. La literatura infantil en el aprendizaje de la lectura y la escritura

La docente investigadora incluye en las intervenciones un recurso pedagógico que es la interacción con textos de la literatura infantil como cuentos, esta acción promueve el desarrollo del pensamiento y aumenta el vocabulario de los infantes. Flórez, *et al.*, (2007) exponen que algunas de las prácticas apropiadas para la enseñanza de la escritura consisten en facilitar a los niños el acceso a distintos materiales escritos, brindar oportunidades para observar cómo se escribe, leer distintos tipos de libros y enseñar los sonidos de las letras. Asimismo, el MEN (2014) expone que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo y se encuentra en el lenguaje una herramienta fundamental para lograrlo.

Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial. (p. 18)

La docente investigadora, a partir del contacto que tuvieron los infantes con ese tipo de textos promueve en el aula una situación que conduce a los estudiantes a escribir espontáneamente. Guzmán, *et al.* (2018) exponen que la escritura de textos espontáneos con una intención comunicativa les ayuda a los infantes en el desarrollo de esta habilidad: al preguntarle al niño que escribió y la docente contrastar sus grafías en letra convencional con las de los niños, respetando la idea de ellos conlleva al avance en el proceso a partir de la comparación consciente de las dos producciones y su posterior reescritura. Un ejemplo de ello es que uno de los estudiantes manifiesta “no sé escribir”, lo cual ratifica lo señalado por González (2015), lo cual se debe a la poca frecuencia en la que se realizan este tipo de ejercicios en los cuales los niños deben pensar, organizar una idea y escribirla, pues les es difícil reconocerse como escritores. La Figura 2 muestra la evidencia del ejercicio.



Figura 2. Evidencia de actividad de escritura espontánea.

Fuente: Simbaqueba (2019).

Es en este punto donde se replantea la función del educador en el aprendizaje de la escritura, más que enseñar letras, debe promover oportunidades a los infantes en el aula, para que expresen sus pensamientos e ideas, con el fin de ayudarles a resolver conflictos cognitivos como el que manifestó el estudiante en la situación que se planteó anteriormente.

De este modo, se resalta lo acertada de la estrategia que se efectuó, puesto que, a partir de la lectura de un texto de la literatura infantil, se creó una situación que promovió la escritura espontánea, la cual les permitió plantear nuevas hipótesis de la escritura a partir de una mirada constructivista y hacer procesos de metacognición sobre el desarrollo de esta habilidad (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los aportes de Guzmán, *et al.*, (2018) señalan que, para promover avances en los procesos de escritura, es necesario que se les invite a los estudiantes a escribir, aunque no lo hagan de manera convencional. La producción de textos debe ser permanente en el aula y propiciar situaciones para ello.

Al continuar con el proceso reflexivo que realiza la docente en la transformación de sus prácticas de enseñanza para la escritura inicial, se interesa por revisar las acciones en el aula, por esta razón, analiza la planeación, las herramientas y estrategias utilizadas, aspecto que se profundiza en el siguiente ciclo de reflexión.

Ciclo 3. Transformo mis acciones en el aula

La docente identifica que la planeación es un instrumento que permite evidenciar la transformación de la práctica de enseñanza. De esta manera, la docente realiza el proceso reflexivo sobre este instrumento. A continuación, en la Figura 3 se muestra el formato convencional utilizado por la docente investigadora.

La Figura 3 muestra el esquema de planeación utilizado por la docente para realizar las clases, como se observa se desconocen aspectos como recursos, el seguimiento a los procesos y las actividades se enfocan en preparar a los estudiantes para la realización de buenos trazos, omitiendo que la escritura es el resultado de un proceso cognitivo.

Planeación de clases

TRANSICIÓN B

Docente: Adriana Simbaqueba

Semana	Dimensión	Logro	Actividades
Abril 03 a abril 07	Comunicativa	Identifica la vocal i y realiza el trazo	<ul style="list-style-type: none"> • Canción de la iguana tomaba café • Colorear guía de la i, con el dibujo de la iguana • Dibujar en el tablero objetos que comiencen con la i (iguana, imán, iglesia) • Decorar el sello de la i y decorarla • Realizar el trazo de la vocal i • Encerrar la vocal i de un texto de revista

Figura 3. Formato inicial de planeación de la docente.

Fuente: Simbaqueba (2019).

En consecuencia, la investigadora modifica este instrumento en el diseño, contenido, actividades que se realizan para la enseñanza, donde se resaltan aspectos como qué se va a enseñar, por qué se va a enseñar, para qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, evaluación, recursos y observaciones, elementos necesarios el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Mezarina *et al.*, (s.f), señala que toda planeación que se realice debe estar dirigida al alcance de unos propósitos y, por ello, plantea que debe responder a las siguientes preguntas:

¿Qué voy a enseñar? y ¿qué deseo que aprendan mis estudiantes?, ¿qué recursos utilizaré para mi enseñanza?, ¿qué recursos utilizaré para el aprendizaje de los estudiantes? y ¿qué tiempo dispongo para lograr lo que deseo realizar?, ¿qué estrategia utilizaré para enseñar?, ¿qué estrategia utilizaré para que aprendan los estudiantes?, ¿cómo sabré que han aprendido?, ¿cómo sabré si enseñé bien? y ¿cómo sabré si logré lo que me había propuesto hacer en esta clase? (p. 3)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se muestra en la Tabla 1 el diseño de la nueva

estructura de planeación, respondiendo a lo señalado por el autor.

Como se observa en esta propuesta se plantea la enseñanza de la escritura como un proceso que debe estructurarse en varios momentos y sesiones consecuentes y secuenciales, que va de lo simple a lo complejo y que involucra diferentes habilidades cognitivas que superan las perceptivo visuales, para convertirlo en un proceso afectivo y social que permite la comunicación. Lo anterior implica planear varias sesiones con diferentes intenciones que recojan los aprendizajes previos y por tanto significativo, en la medida en que el niño construye su sistema de escritura a partir de la generación y confirmación de hipótesis.

De igual forma, la maestra encuentra que este instrumento le permite hacer la reflexión sobre el actuar en el aula y le otorga los insumos evaluativos, aspectos que eran ausentes en las planeaciones que realizaba anteriormente. En ese sentido, comprende que el vincular algunos componentes pedagógicos dentro de la planeación curricular le permite mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y conduce a que las acciones que se efectúan sean apropiadas para la enseñanza de la escritura inicial.

Tabla 1. Nueva estructura de la planeación

Secuencia didáctica			
En este lugar se encuentra el nombre de la secuencia didáctica			
Sesión No: Se escribe el número de sesión de la actividad a desarrollar	Nombre de la actividad: Aquí encuentra el nombre de la actividad que ayudara a entender en que tema se centra la actividad.		
Número de sesiones: Se escribe el número de sesiones aproximadas para desarrollar el tema	Fecha de implementación: Se escribe la fecha en la que se desarrolla la actividad		
Tiempo: Se escribe el tiempo aproximado que dura la actividad	Rutina de pensamiento: Se escribe la estrategia que se ha de utilizar para promover el pensamiento de los estudiantes		
Objetivos			
Se enuncian los aprendizajes que se pretenden alcanzar	Se enuncian los aprendizajes que se pretenden alcanzar	Se enuncian los aprendizajes que se pretenden alcanzar.	Se enuncian los aprendizajes que se pretenden alcanzar
Fase	Descripción	Evaluación	
Inicio	Se describen las actividades de motivación y para identificar conceptos previos	Se establecen criterios para hacer seguimiento durante la actividad	
Desarrollo	Se describen las actividades a realizar en clase, que conducen a los estudiantes al aprendizaje	Se establecen criterios para hacer seguimiento durante la actividad	
Cierre	Se describen actividades que apoyan el proceso de evaluación	Se establecen criterios para hacer seguimiento durante la actividad	
Instrumentos de evaluación	Se escriben los instrumentos con los que se evalúa la actividad		
Recursos	Se escriben los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad		
Bibliografía	Se escriben los textos, imágenes que se utilizan para el desarrollo de la clase		
Análisis de la actividad	Se escribe la reflexión acerca de la actividad y se relaciona con referentes teóricos.		

Fuente: González (2015).

La reconstrucción del formato de planeación le permite a la docente investigadora organizar, sistematizar el proceso de enseñanza. Al respecto, Guzmán, *et al.*, (2018), señalan:

Los avances en los procesos de alfabetización inicial lectura y escritura no se dan solos, sino que es tarea del profesor promoverlos mediante la puesta en práctica de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos y la organización adecuada y pertinente de su aula en esto consiste la enseñanza. (p. 164)

Teniendo en cuenta los aspectos del análisis de la planeación, la docente realiza una actividad donde utiliza la nueva estructura y permite la

interacción con un cuento, introduce otra herramienta a la práctica de enseñanza, las rutinas de pensamiento; de este modo, se utiliza “veo, pienso, me pregunto”. Se observa que los estudiantes realizan conjeturas de pensamiento, pero en el momento de “preguntar” los niños presentan dificultad para plantearlas, por esta razón, es necesario que la docente modele cómo se realizan las preguntas. Ritchhart (en Salmon, 2014) propone ocho fuerzas culturales que se relacionan con las condiciones para promover el aprendizaje de lenguaje oral y escrito, una de esta fuerza corresponde a Modelar, que es la manera como el educador propicia ejemplos y situaciones para que los estudiantes lo sigan y lo realicen.

De este modo, la docente decide incluir el uso de rutinas, puesto que propician espacios que expresan su pensamiento y el docente mejore su práctica de enseñanza (Guzmán, *et al.*, 2018). A continuación, en la Figura 4 se muestra las producciones escritas de algunos niños, después de haber realizado la actividad propuesta.

A partir de los ejercicios anteriores, la docente comprende la importancia de replantear varios aspectos en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, el conocer e introducir en sus clases nuevas herramientas pedagógicas y relacionarlos con aspectos teóricos le permiten el repensar en la escritura como proceso cognitivo para la expresión de ideas. De esta manera, avanza al último ciclo de reflexión en el cual la docente diseña y hace seguimiento de la secuencia didáctica donde se promueven situaciones de escritura espontánea.

Ciclo 4. Estrategia didáctica “Los super poderosos de la escritura un mundo mágico de aventuras”

La transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora ha sido constante durante la realización de los distintos ciclos de reflexión, la observación, el relacionar las acciones que efectúa con distintas posturas teóricas y el planear e

implementar actividades que promuevan la escritura de ideas de manera espontánea, han permitido que la maestra comprenda que la enseñanza de la escritura se basa en promover el desarrollo del pensamiento de los niños y, para ello, debe proponer situaciones en el aula para que resuelvan conflictos cognitivos al escribir.

Por esta razón, construye, implementa y evalúa una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil, que le permita a los estudiantes expresar sus pensamientos e ideas de manera escrita. La estrategia involucra elementos como: el contacto con la literatura infantil, el uso de rutinas de pensamiento, la construcción de una secuencia didáctica, instrumentos que no utilizaba antes en el desarrollo de la praxis.

Los referentes teóricos que sustentan la estrategia didáctica y las acciones son:

La literatura infantil es una herramienta didáctica, que favorece el aprendizaje de la escritura, este planteamiento ha sido propuesto por varios autores. Colomer (2005), señala la importancia de introducir a los niños en una cultura escrita, a partir, de la literatura infantil; así pues, planea que se propicien en el aula escenarios para que los niños que participan de la investigación interactúen con textos de distinta estructura como las rimas, las canciones, los cuentos, los poemas.



Figura 4. Producciones escritas de estudiantes, la docente utiliza la literatura infantil y rutina de pensamiento.

Fuente: Simbaqueba (2019).

Por otra parte, Salmon (2009), expone que el uso de las rutinas de pensamiento en el aula permite que los estudiantes tomen conciencia de su pensamiento. De esta manera, se propician momentos para realizar determinadas preguntas como ¿Qué está pasando aquí?, ¿qué ves? y ¿qué preguntas surgen? Este tipo de interrogantes conduce a los estudiantes a un nivel de comprensión alto y a visibilizar el pensamiento de forma oral y escrita; además, la autora señala, que el uso de rutinas del pensamiento en el desarrollo de competencias comunicativas es beneficioso, ya que al realizar preguntas les permite a los infantes elaborar significados que aportan al desarrollo de habilidades orales y escritas. En el aula, los estudiantes visibilizan el pensamiento de manera oral y al construir sus producciones escritas (Salmon, 2009).

Otro aspecto que se incluye en el diseño de la estrategia es la secuencia didáctica, definida por Camps (2003) como una serie de actividades intencionales, planificadas por el docente que conducen al cumplimiento de un propósito de aprendizaje, en este caso el aprendizaje de la escritura.

La docente investigadora construye una secuencia didáctica, los objetivos que plantea para ella son:

Leer e interactuar con distintos textos de la literatura infantil como los cuentos cortos, canciones, poemas y rimas.

Diseñar, implementar y evaluar una serie de actividades en las que los estudiantes produzcan textos a partir de una situación comunicativa.

Propiciar experiencias en el aula para que los estudiantes otorguen significado a las producciones escritas que construyen.

Utilizar rutinas de pensamiento en el desarrollo de la secuencia didáctica para visibilizar el pensamiento de los estudiantes. (Simbaqueba, 2019, p. 119)

Por otra parte, la docente investigadora señala que para la construcción de la secuencia retoma las fases propuestas por Monereo (1999): apertura, desarrollo y cierre. La organización de la secuencia se planea en ocho sesiones distribuidas así:

Fase de apertura: dos sesiones. Genera confianza en los niños como escritores de sus propias ideas

e identifica la etapa de la escritura en la que se encuentran. En las experiencias realizadas en el aula se evidencia que los niños al solicitarles que escribieran señalaban que “no saben escribir”.

Fases de desarrollo: cinco sesiones. Se plantean situaciones significativas, que conducen a los estudiantes a la producción de textos.

Fase de cierre: una sesión. Identifica la evolución en la producción escrita de los estudiantes, hace una comparación de la producción escrita al iniciar y al terminar la implementación de la secuencia didáctica.

Cabe señalar que en el desarrollo de este proyecto se utilizan la participación de personajes que son del interés de los estudiantes, como la “Patrulla canina”. Ellos, se comunican con los estudiantes por medio de mensajes y les colocan una misión que los conduce a alcanzar un propósito en cada clase que corresponde a una producción escrita. Las actividades se describen en la Tabla 2.

Teniendo en cuenta la Tabla 2, se establece que en cada sesión de la secuencia didáctica la docente investigadora diseña una actividad para interactuar con un texto de la literatura infantil como canción, poema, cuento corto, rimas y al utilizar distintas rutinas de pensamiento diseñada por la maestra, se conduce a los estudiantes a visibilizar este especialmente de manera escrita y producir un texto.

Los estudiantes después de elaborar su propia producción escrita se acercan a la docente investigadora, al leer cada uno su escrito le otorgan significado, la docente acompaña el proceso escribiendo de manera convencional y se enfatiza en las diferencias que existen entre los dos tipos de escritura. Luego se les solicita que reescriban el texto de manera convencional. Guzmán, *et al.* (2018) señalan, que es necesario a los niños:

Mostrarles la forma convencional de hacerlo, llamando su atención sobre las diferencias, extensión, cantidad y variedad de letras, disposición gráfica en el papel, separación entre las palabras y otros aspectos que el educador considere pertinentes. Estas producciones y contrastaciones contribuirán a que avancen en el plano conceptual del sistema de escritura. (p.155)

Tabla 2. Cronograma de actividades de la secuencia didáctica.

Sesión	Nombre de la actividad	Rutina de pensamiento	Tipo de texto de literatura infantil	Acción para promover la producción escrita
Sesión 1	Mi súper héroe favorito	Veo, pienso, pregunto y escribo.	Poema	Dibujar el súper héroe favorito y escribir por qué les llama la atención
Sesión 2	Ayudo a mis nuevos amigos	Veo, pienso, pregunto, leo, escribo y comparto	Cuento corto	A partir, de la lectura, escribir el sueño que tiene uno de los personajes
Sesión 3	Cantando, cantando ayudo a Rocky	Escucho, pienso, escribo y comparto	Canción	Escribir una parte de la canción, a partir, del animal que le corresponde
Sesión 4	Skye y mis nuevos amigos me enseñan a rimar	Escucho, veo y pienso	Rimas	Discriminar los sonidos finales de las sílabas de los nombres de los personajes de la canción
Sesión 5	Skye y mis nuevos amigos me enseñan a rimar	Escucho, veo, pienso y escribo	Rimas	Seleccionar un personaje de la canción, dibujarlo y escribir una rima según él
Sesión 6	Escribiendo mi canción favorita me divierto	Enfocarse, pienso y escribo	Canción	Realizar el dibujo de la canción que más les gusta y escribir la letra de la canción
Sesión 7	Que feliz estoy soy un compositor	Leo, pienso y escribo	Canción	Expresar ideas para construir una canción, la docente utiliza la estrategia de mano prestada y los infantes escriben las ideas
Sesión 8	Clase resuelve el misterio del hotel la fiesta	Veo, pienso, escribo y comparto	Cuento	Escribir el final del cuento que se presenta en el video

Fuente: Simbaqueba (2019).

De esta manera, la docente investigadora transforma su práctica de enseñanza, con respecto a la enseñanza de la escritura, ya no centra el proceso en la decodificación de letras, sino utiliza distintas estrategias respaldadas teóricamente.

Resultados

En cada sesión, la docente investigadora realiza el seguimiento a los avances que presentan los estudiantes en las hipótesis de escritura a partir de las producciones que construyen, para ello diseña una tabla en la que se le asigna un código a cada estudiante que participa de la investigación y la divide en sesiones. De esta manera, según las características que presentan los escritos de los infantes los clasifica y registra la etapa del proceso escritor en la que se encuentra cada infante en las hipótesis de escritura planteadas por Ferreiro y Teberosky (1979). En la Tabla 3 se evidencia el registro de avances de los infantes.

Teniendo en cuenta, los registros de la Tabla 3, se encuentra que once de los estudiantes que participan de la investigación avanzan en las hipótesis de escritura, a partir de una perspectiva constructivista. Los otros trece estudiantes se mantienen en la etapa inicial, es decir, en la que se les registro en el diagnóstico que se realizó en la sesión 1.

Un hallazgo consiste en que, al hacer el seguimiento de las hipótesis de escritura, los estudiantes 13, 18, 21, 24, presentan avances en las etapas y al realizar la producción escrita de la sesión siguiente, se regresan a la anterior etapa, como se evidencia en la Tabla 3 con negrilla. Esto se debe a que el aprendizaje de la escritura plantea una serie de conflictos cognitivos, es decir “dificultad para representar con elementos discontinuos lo que es continuo” (Ferreiro y Gómez, en Guzmán, *et al.*, 2018, p. 24).

Este tipo de situaciones les permiten a los niños plantear hipótesis, con el fin de resolver el

Tabla 3. Seguimiento a estudiantes de las hipótesis de la escritura

Estudiante	Sesión No. 1	Sesión No. 2	Sesión No. 3	Sesión No. 5	Sesión No. 6	Sesión No. 8	Observación
1	EP	ESSVSC	ESSVSC	ESCVSC	-----	ESSVSC	Avanza
2	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
3	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
4	-----	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
5	-----	ESSVSC	-----	ESSVSC	-----	ESSVSC	Se mantiene
6	-----	ESA	ESA	ESA	EA	EA	Avanza
7	ESSVSC	ESSVSC	-----	ESSVSC	-----	ESCVSC	Avanza
8	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESCVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
9	EP	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Avanza
10	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
11	ESSVSC	ESCVSC	ESCVSC	ESCVSC	ESA	ESA	Avanza
12	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
13	ESCVSC	ESCVSC	ESA	EA	ESA	ESA	Avanza
14	-----	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
15	EP	EP	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Avanza
16	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	-----	-----	Se mantiene
17	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
18	ESCVSC	ESCVSC	ESCVSC	ESA	EA	ESA	Avanza
19	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESSVSC	Se mantiene
20	ESCVSC	ESSVSC	ESSVSC	ESCVSC	ESSVSC	ESCVSC	Se mantiene
21	ESCVSC	ESCVSC	ESCVSC	ESCVSC	ESA	ESCVSC	Se mantiene
22	-----	ESA	ESCVSC	EA	EA	EA	Avanza
23	ESCVSC	EA	EA	EA	EA	EA	Avanza
24	ESSVSC	EA	ESA	EA	EA	EA	Avanza

Convenciones**EP.** Etapa presilábica**ESCVSC.** Etapa silábica con valor sonoro convencional**ESSVSC.** Etapa silábica sin valor sonoro convencional**ESA.** Etapa silábica alfabética**EA.** Etapa alfabética.

Fuente: Simbaqueba (2019).

inconveniente cognitivo, de manera que a medida que avanzan estas se modifican. Esto se produce porque los infantes reflexionan sobre variedad y cantidad de grafemas, reconocimiento de los sonidos de las letras.

En cada sesión, se presenta una situación significativa que incluye estos aspectos, donde los estudiantes debían pensar y expresar sus ideas de manera oral y escrita, a pesar de que no estén en la etapa alfabética. Las figuras 5 y 6 dan muestra de los avances que presentan algunos de los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia didáctica.

Con relación a las figuras 5 y 6 se observa cómo a través de la implementación de las sesiones de

la estrategia didáctica se generan situaciones en el aula para que los educandos avancen en las etapas de la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los estudiantes manifiestan que la escritura es escribir nuestras ideas y pensamientos, como se expresa en los diarios de campo de la docente investigadora, esto se debe a la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

En conclusión, la docente investigadora transforma la enseñanza de la escritura, ya no se centra en realizar actividades motoras o en la decodificación, comprende que la escritura es un proceso producto del pensamiento y que la función del

**Producción escrita sesión 1.
Etapa silábica**



**Producción escrita sesión 6.
Etapa silábica alfabética**



**Producción escrita sesión 8.
Etapa alfabética**



Figura 5. Avances de los estudiantes en las etapas de la adquisición de la escritura.

Fuente: Simbaqueba (2019).

**Producción escrita sesión 4.
Etapa silábica**



**Producción escrita sesión 9.
Etapa silábica alfabética**



**Producción escrita sesión 11.
Etapa alfabética**



Figura 6. Avances de los estudiantes en la adquisición de la escritura.

Fuente: Simbaqueba (2019).

docente es promover situaciones en el aula que conduzcan a que los niños desarrollen el pensamiento. Durante la realización de los distintos ciclos de reflexión, introduce herramientas y recursos didáctico pedagógicos, que relaciona con los hallazgos teóricos relacionados con procesos

complejos como la adquisición y enseñanza de la escritura, la didáctica y la pedagogía como ciencia que permite la reflexión sobre el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, lo cual conduce al diseño, implementación y evaluación una estrategia didáctica, que generó un ambiente de aprendizaje

y experiencias significativas que llevaron a que los estudiantes avancen en su escritura.

Referencias

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117-133.

Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia

Fornaris, M. (2011). *Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura*. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3 (30).

González, A. (2015). *Propuesta de secuencia didáctica con rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura natural y espontánea en los niños de transición 2 Jornada tarde del colegio Rural Quiba Alta*. [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.

Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de la Sabana, Colección Catedra.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México DF.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2016). *Resultados IC-FES Saber 3°, 5° y 9°*. Ministerio de Educación Nacional.

La Torre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Mezarina, C., Ñaupari, F., Hinojosa, M., Flores, A., Anglas, Z., Ponce, M., Portillo, O. y Chuquillanqui, I. (s.f). *El propósito de la clase*. Universidad Continental. Boletín 14.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial. En serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Pérez, A., Roa, C., Bermúdez, G., Rodríguez, G., Vargas, G., Castaño, L. y Montoya, S. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/100/1/referenteslenguajeciclo1.pdf>

Restrepo, B. (2002). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. *Revista Iberoamericana e educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Salmon, A. (2014). *Hacer visible el pensamiento para promover la escritura*. En R. Guzmán, *Lectura y escritura: como se enseña y aprende en el aula*, 73-101. Universidad de la Sabana.

Salmon, A. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. *Revista latinoamericana de lectura*, 30(4), 62-69.

Simbaqueba, A. (2019). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir de una estrategia didáctica para facilitar la producción escrita en estudiantes de grado transición*. [Tesis de maestría]. Universidad de La Sabana.





El comunimétodo: apuntes de Ingeniería en Comunicación Social e infancia. Construyendo la vida social

The Communimethod: Notes on Social Communication Engineering and Childhood. Constructing Social Life

Luis Jesús Galindo Cáceres¹

Para citar este artículo: Galindo, J. (2021). El comunimétodo: apuntes de ingeniería en comunicación social e infancia. Construyendo la vida social. *Infancias Imágenes*, 20(2), 267-276. <https://doi.org/10.14483/16579089.19181>

Resumen

Este artículo presenta apuntes sobre ingeniería en comunicación social que puntualiza algunos elementos de sus fases diagnóstica y de acción. En la fase diagnóstica se enfatiza la cibercultura, una de las cinco dimensiones básicas de la ingeniería en comunicación social; mientras que, en el tránsito de la fase diagnóstica a la fase de acción, se presentan dos componentes básicos de la propuesta: la comuniconomía y la comunicometodología. La presentación sintética se centra en el corazón metodológico y tecnológico de la ingeniería en comunicación social: el comunimétodo, un ámbito de acción que tiene efectos constructivos determinantes en la vida social a partir de la relación entre la experiencia de los actores sociales y la observación sistematizada de dicha experiencia por parte del ingeniero social; el diálogo entre el actor social y el ingeniero es clave en todo este proceso.

Palabras clave: cibercultura, comunimétodo, comunicometodología, comuniconomía, ingeniería en comunicación social

Abstract

This article presents notes on social communication engineering that elaborate on some elements of its diagnostic and action phases. During the diagnostic phase, cyberculture is emphasized, which is one of the five basic dimensions of social communication engineering; whereas, during the transition to the action phase, two of the proposal's basic components are presented: *communiconomy* and *communimethodology*. The synthetic presentation is focused on the methodological and technological heart of social communication engineering: the comunimethod, a realm of action with constructive determining effects on social life based on the relationship between the stakeholders' experience and its systematic observation by the social engineer; the dialog between the social actor and the engineer is key throughout this process.

Keywords: cyberculture, comunimethod, communimethodology, communiconomy, social engineering communication

267

¹ Doctor en Ingeniería en Comunicación Social (2015), Doctor en Ciencias Políticas (2004), Doctor en Ciencias Sociales (1985). Gestor y promotor cultural en diversos proyectos (1972-2020). Investigador e ingeniero social en ciencias sociales, arte y comunicación (1972-2020). Profesor universitario, conferencista, tallerista, en diversos países de América y Europa (1975-2020). Novelista, cuentista, poeta, ensayista (1972-2020). Músico, musicólogo, curador, gestor, promotor, crítico de rock y jazz (1972-2020). Correo electrónico: arewara@yahoo.com

Presentación

Este texto es un apunte de trabajo introductorio a la Ingeniería en Comunicación Social aplicada a la agenda de indagación e intervención en los asuntos y problemas de la infancia. La Ingeniería Social necesita contextos concretos para operar, por ello aquí se realizará un juego hipotético sobre lo que sucedería si la Ingeniería en Comunicación Social iniciara un proceso de trabajo en el mundo de la infancia.

Para cumplir con este propósito la guía consistirá en presentar primero un esquema sintético notional de lo que es la Ingeniería en Comunicación Social, poniendo un énfasis en la fase primera del trabajo, el diagnóstico, para ello el apunte nombrará algunos de los conceptos y operaciones de trabajo; después de esta primera aproximación el apunte presentará un esquema general de trabajo sobre la infancia a partir de la figura sociológica de la socialización; acto seguido, se procederá a hilvanar la argumentación y el apunte técnico sintético sobre el trabajo con la infancia a partir de la narración de los relatos infantiles y sobre la infancia; con este primer esquema de aproximación, serán presentadas las dimensiones de trabajo de la Ingeniería en Comunicación Social en sus fases de acción, la comuniconomía y la comunicometodología. En todo este ejercicio se enfatizará la importancia del comunimétodo como elemento analítico y estratégico de acción, se pondrá algún ejemplo y se redondeará todo el apunte con un poco más de precisión sobre esta configuración básica de la tecnología de comunicación social, el comunimétodo.

Construyendo la vida social: marco de referencia

La Ingeniería en Comunicación Social es una configuración de análisis, interpretación y acción, diseñada y estructurada en forma estratégica para diagnosticar problemas y sintetizar soluciones. Para ello tiene varios programas metodológicos generales, dimensiones operativas diversas que se ajustan a cada situación de trabajo, así como paquetes tecnológicos y una perspectiva de sistematización de casos para aprender, comparar y modelizar sus dispositivos fundamentales, los modelos de articulación social, representaciones de las tensiones

sociales y sus gradientes, a partir de mapas situacionales en diversos niveles de abstracción.

Esta ingeniería opera como otras ingenierías sobre una configuración tiempo espacio, su primera ocupación es percibir el tiempo y el espacio sociales. Para ello cuenta con dos herramientas metodológicas muy útiles, el mapa situacional y el programa narrativo.

Un mapa situacional se construye a partir de la percepción de las situaciones, la unidad de trabajo en Ingeniería Social, toda situación está compuesta de acciones, centro de la observación de la Ingeniería Social, realizadas por actores, con cierto sentido, en un momento dado con cierta duración, en un lugar determinado. Los mapas situacionales se construyen en cadenas de situaciones contemporáneas y cadenas de situaciones en trayectorias en el tiempo.

Un programa narrativo es una secuencia de situaciones y mapas situacionales que tiende a repetirse construyendo de esa forma la vida social, la cual es una matriz de mapas situacionales en cadenas temporales de programas narrativos. Todo relacionado entre sí en forma reiterada, con ciertos ajustes y modificaciones.

El ingeniero social percibe estas regularidades, a la representación de estas regularidades las nombra modelos de operación social. El punto clave del oficio de la Ingeniería Social es el cambio, observar cuándo y cómo se repiten estos modelos de operación social y cuándo y cómo se modifican. De todo esto el ingeniero aprende y, de esta forma, puede mediante ciertos programas metodológicos y ciertas tecnologías sociales específicas, acompañar, reforzar o modificar el movimiento natural de dichos modelos de articulación social, en colaboración o empoderamiento de los actores sociales o directamente solo interviniendo.

La forma básica de percibir al mundo social por parte del ingeniero social es la fase metodológica del diagnóstico. En esta fase percibirá la trayectoria de los modelos de operación social específicos de las situaciones que está observando, los contrastará con modelos de operación construidos en forma previa desde otras situaciones y trayectorias específicas, entonces podrá identificar lo que está sucediendo en la situación que observa, concluir

el diagnóstico e iniciar la fase metodológica de la acción, la interacción o la enacción, posibilidades que tienen cada una un programa metodológico específico.

El ingeniero social es un especialista en el cambio. En principio lo que observa es cómo el pasado determina al presente, trayectorias, sistemas de información y cómo el presente, sistema de comunicación, además de ser determinado, inaugura condiciones para un futuro distinto al pasado. Lo que determina al presente desde el pasado, trayectoria, se denomina sistemas de información; al presente en su matriz de posibilidades constructivas de futuros posibles se le llama sistema de comunicación; las opciones básicas son que el pasado, los sistemas de información, determinen al presente y por tanto se repitan en el futuro, de esta manera el pasado se continúa hacia el futuro gracias a su control del presente. Si ciertos sistemas de información no tienen control completo sobre el presente, entonces el presente puede ser afectado por sistemas de información extraños, lo que permite que la nueva configuración resultante modifique al pasado y promueva un futuro distinto al pasado, que ahora no se repite.

La Ingeniería Social se mueve hacia Ingeniería en Comunicación Social bajo la operación técnica de la articulación, que nombra la asociación de los sistemas de información para constituir cierta forma de vida, los usos y costumbres, la tradición, los valores heredados y las normas morales, dicha articulación promueva la reproducción social. El cambio viene del debilitamiento en la reproducción, que permite mutaciones interiores o intervención del exterior con nuevas articulaciones a nuevos sistemas de información. Por ejemplo, lo que sucede con los medios de difusión en las formas tradicionales de la vida social o lo que sucede hoy con la relación de los actores sociales con la información de las plataformas de redes sociales.

La clave de todo el trabajo de Ingeniería en Comunicación Social está en la síntesis de los modelos de articulación social. El ingeniero sistematiza con el tiempo a estos modelos a partir de casos particulares, los modelos se constituyen por los datos observados sobre los sistemas de información operantes en situaciones, mapas situacionales

concretos y las características de los sistemas de comunicación en su movilidad o inmovilidad al cambio. De los casos particulares el ingeniero construye los modelos, con los modelos realiza los diagnósticos y cada caso particular ajusta, modifica, refuerza a los modelos de articulación construidos.

Esquema de base para aplicar la Ingeniería en Comunicación Social a la configuración situacional de la infancia

Aquí el punto de partida es un espacio conceptual asociado a lo que se entiende por socialización en el campo de las ciencias sociales. El mundo social es un mundo de conexiones y relaciones, todos los individuos son impresionados por sistemas de información que los van poniendo en forma a lo largo de la vida, empezando por la infancia. La Ingeniería en Comunicación en su trabajo de base va sistematizando información sobre esta configuración. El mejor escenario para un ingeniero es cuando tiene un conocimiento tal de los modelos de articulación que operan en la socialización que al estar frente a un contexto situacional particular, puede casi de inmediato hacer una hipótesis sobre cuáles son los sistemas de información presentes, en que grado de solidez se encuentran y cuáles son los centrales, los complementarios y los periféricos. Con este diagnóstico la fase de acción se facilita mucho.

Cuando el diagnóstico de un marco situacional infantil se realiza, se sigue la guía de construcción de un mapa situacional. El ingeniero identifica cuáles son los escenarios, los lugares, por los cuales los niños en observación circulan, determina los momentos y las duraciones de los momentos, en cuales el niño realiza las acciones que constituyen su vida diaria. De esta forma el ingeniero tiene los elementos de base para empezar a identificar los sistemas de información que determinan en forma central y complementaria esas situaciones, lo cual constituye el primer marco de observación posible.

En el mismo movimiento de observación, registro y análisis, el ingeniero identifica a los actores con los cuales el niño entra en contacto a lo largo de su programa dramático cotidiano. Es aquí en donde la figura de las redes sociales entra en la escena. Las acciones del niño están asociadas

a las acciones de otros actores sociales de diverso tipo, otros, niños, familiares, vecinos, compañeros de calle, compañeros de escuela, y otros actores secundarios; todos estos actores también están asociados entre sí. El ingeniero ubica en el modelo de articulación directa todas estas acciones e interacciones, en un mapa espaciotemporal. Las redes sociales aparecen como el gran marco social en el cual el niño se desenvuelve, al tiempo que queda claro en dónde y cuándo sucede.

Con estos dos marcos de trabajo, las rutas de vida de los niños, y los contextos sociales en los cuales se realizan, los mapas situacionales se completan, los sistemas de información quedan identificados y, por tanto, el modelo de operación situacional está prácticamente completo. En este marco de información es en donde la problematización aparece con mayor sentido. Si hubo algún problema o grupo de problemas que detonaron la agencia de la Ingeniería en Comunicación Social, a estas alturas del trabajo se tienen ya lo básico, lo que determina, en qué nivel de configuración estable se encuentra, los sistemas de información, y los contextos de reproducción y cambio de ese paquete de sistemas de información. El ingeniero debe ser capaz de comprender a partir de una observación detenida al sistema de comunicación, el presente situacional, bajo observación. Ahí es en donde el ingeniero puede hacer hipótesis sobre lo que hay que reforzar, debilitar o empoderar, para mover a todo el sistema de información en una dirección o en otra. Identificadas las trayectorias, las tendencias naturales pueden ser intervenidas por la acción de la Ingeniería en Comunicación Social.

Las tres acciones que realiza la Ingeniería en Comunicación Social son, mantener la presencia operativa de ciertos sistemas de información, debilitar esa presencia, o empoderarla. El ingeniero y la ingeniería son parte del ecosistema de información que opera sobre el sistema de comunicación observado, para afectar a los sistemas de información presentes y, con ello, promover un futuro, tendencia, que puede ser muy distinto al que acontecería sin la presencia del ingeniero y la ingeniería.

Los programas metodológicos generales con los que opera el ingeniero en la fase de intervención son el de acción, el de interacción y el de en

acción. En el primero la ingeniería toma la conducción general del movimiento del sistema de comunicación, del modelo de articulación social en el presente observado; en el segundo interactúa con los actores sociales para acordar a partir de ese intercambio de visiones y saberes lo que es conveniente para decidir y hacer; y en el tercero el ingeniero y la ingeniería solo empoderan las capacidades naturales de Ingeniería Social en los actores, y ellos realizan todas las operaciones de desarrollo de la intervención en su situación por su propia voluntad y visión analítica.

En los tres casos el punto clave es el diagnóstico de la configuración del modelo de articulación social. Como perspectiva general se puede afirmar que los modelos de articulación generales de la vida social pueden llegar a ser unos pocos, operando en forma peculiar en cada sistema de comunicación localizado. Es decir, nuestra forma de vida tiene rutinas, costumbres, valores, normas y reglas, que tienden a formas estables regulares, solo varía la ejecución y la vivencia, por diversas circunstancias y condiciones. La ingeniería tiene el compromiso y la responsabilidad de mantener un observatorio social sobre estos modelos de articulación social generales, para que siempre estén actualizados y accesibles a los diversos ingenieros, a fin de que realicen mejores y más rápidos diagnósticos situacionales. El tema de la acción posterior, en donde se realizan acciones concretas bajo cierta metodología, queda solo apuntada en este texto, se puntualizará en la figura tecnológica del Comunitario en los siguientes puntos del apunte.

Narrativas e infancia. La cibercultura de la vida social

Para mover el tema de la Ingeniería en Comunicación Social de la infancia del esquema general diagnóstico a la acción que afecta en forma intencionada al mundo social, en este caso de los niños, una de las dimensiones constructivas metodológicas de la Ingeniería Social nos será de gran utilidad, la cibercultura.

Ingeniería Social la cibercultura es una dimensión constructiva teórico-metodológica compuesta de cultura y cibernética. La parte de la cultura hace referencia a lo cultivado y estabilizado de nuestras

formas sociales, lo más fijo, lo más prescriptivo, los sistemas de información. La cibernética hace referencia a la parte más móvil, emergente, que pretende y encuentra un punto de control, de autocontrol, la parte civilizatoria del caos, en el seno de los sistemas de comunicación. La cibercultura percibe este maridaje entre lo fijo y lo móvil, entre lo emergente y lo prescriptivo, entre la tradición y la innovación, entre la reproducción y el cambio.

El punto de la cibercultura que aquí interesa en el camino al concepto y dispositivo tecnológico del comunimétodo, es la su operación cotidiana en los comportamientos y sentidos de los actores sociales en la responsabilidad y el compromiso respecto a las situaciones sociales en que conviven.

Desde la perspectiva de la cibercultura los actores sociales entran en contacto unos con otros en situaciones concretas, con cierto nivel de responsabilidad y compromiso de mantener y progresar esas situaciones. La propuesta presenta cinco tipos de articulación social desde esa perspectiva, la responsabilidad y el compromiso, que son, el contacto, la interacción, la conexión, la vinculación y la enacción, la tipología propone una graduación de menor a mayor en el tipo de responsabilidad y compromiso respecto a las situaciones. El primer nivel es el más complejo, es el punto de diferencia entre tener algún tipo de relación con alguien y no tener ningún tipo de relación. A partir de ahí el nivel de responsabilidad y compromiso va creciendo. La pregunta aquí es sobre la riqueza y complejidad de la vida social, si la mayor parte de las relaciones sociales de las personas es solo de contacto e interacción, esto quiere decir que no hay intención de invertir mucha energía y recursos en mantener la relación, todo es muy superficial, nadie se compromete con nadie, nadie es responsable de mantener la relación; cuando pasamos a niveles superiores, como la conexión, la vinculación y la enacción, la responsabilidad y el compromiso se van incrementando, la trama y el tejido de la vida social es cada vez más rica, colaborativa, creativa, constructiva.

Para un ingeniero social es muy importante identificar en su diagnóstico cuántas acciones tienen el referente de compromiso y responsabilidad y en qué intensidad. Una definición de incomunicación común es aquella que señala que habrá

más incomunicación en tanto que los actores se identifiquen con la premisa de “que nada nos una para que nada nos comprometa”. En sentido inverso, la comunicación plantea muchos puntos en común, que van aumentando los grados de conexión y vinculación, en donde el compromiso con los otros es muy alto y la responsabilidad de cuidar las conexiones y los vínculos también es muy alta. La trama y el tejido de la vida social se percibe así en niveles y grados de configuración de la vida en comunicación.

Aquí el punto es en qué tipo de marcos situacionales está involucrado un niño, que va tramando su vida en responsabilidades y compromisos con los demás. Una ausencia importante de los rituales y situaciones en que se actúa se dramatiza y se busca mantener y promover cierto tipo de compromisos y responsabilidades con la vida social de los otros, es un indicador claro de la pobreza social, de la miseria psicosocial, de la degradación sociocultural. En la medida que el niño está involucrado en tramas y redes situacionales en donde ritualiza e internaliza compromisos y responsabilidades, la personalidad social se enriquece, se empodera, se fortalece. Para el ingeniero social esta configuración diagnóstica es clave para decidir lo que sigue, qué hacer en consecuencia.

La cibercultura de la vida social es clave para la vida, el ingeniero debe hacer un buen diagnóstico, de esta configuración salen buena parte de las guías sobre lo que hay que hacer para mantener, debilitar o enriquecer un marco situacional concreto. El espacio en que se mueve esta configuración son rutas de comportamiento, guías dramáticas de actuación, guiones de representación de roles e interacciones. La vida se aprende como un relato, un relato que hay que vivir, para bien vivir. El ingeniero identifica esos relatos, los programas narrativos, los sistemas de información, evalúa qué tanto están presentes, que tan fuerte es su presencia, que tan adecuada es su reproducción. Los relatos también incluyen guías desvinculantes, dissociativas, aquello de “no confíes en nadie”, “aprovéchate de los que puedas”, “que nadie conozca tus intenciones”, “solo engañando a los demás puedes obtener ventajas sobre ellos”, y así diciendo. La vida social es una puesta en escena de diversos relatos de diversa

magnitud. Hay unos grandes que incluyen grandes tramas vitales, como casarse y tener hijos y otros pequeños y puntuales, como escuchar mucho y hablar poco en una situación particular. Todo este espacio de narraciones populares y comunes que circulan en nuestro mundo social y que tendemos a escenificar como guías de vida, es lo que en ingeniería se llama comunimétodos.

La dimensión cibercultural de la vida social necesita de los comunimétodos para reproducirse, también con comunimétodos se modifica, cambia. El ingeniero tiene en un momento de diagnóstico que establecer el catálogo de todo esto, sistemas de información, para luego decidir a cuáles sistemas de información mediante qué tipo de comunimétodos afectará.

Infancia es una trama de socialización en la cual los comunimétodos son claves. La presencia de unos y la ausencia de otros construirán un tipo de personalidad social y no otra. Estos comunimétodos traman comportamientos, sentidos-significados y bienestar emocional. Un marco situacional rico en compromisos y responsabilidades productivas tendrá una buena cantidad de comunimétodos claros en discurso y en actuación, el niño aprenderá, imitará, y reproducirá según esa trama: “el que con lobos anda a aullar se enseña”, “dime con quién andas y te diré quién eres”.

La cibercultura nos plantea una guía de identificación práctica de los comunimétodos que llevan a compromisos y responsabilidades. Hay diversas configuraciones concretas ciberculturales, modelos de articulación social, todos los marcos de socialización concretos, modelos de articulación social, pueden ser modificados o reforzados. Algunos muy rápido, otros con más dificultad. La vida social cambia de cualquier forma en el tiempo, la Ingeniería en Comunicación Social es un dispositivo tecnológico que metaboliza esos cambios en forma voluntaria, exterior o interior.

La tecnología en comunicación social. La comuniconomía y la comunicometodología

Este punto es para presentar un esquema de trabajo general en la fase de acción de la Ingeniería en Comunicación Social. La fase de acción y la de

diagnóstico están íntimamente ligadas, dependen de lo que el ingeniero perciba e imagine sobre lo que está sucediendo en el marco situacional que ha observado. Al ser la acción el centro de todo el proceso de la Ingeniería Social y la articulación el elemento metodológico central, el modelo de articulación social se establece como el corazón de todo el proceso. El modelo de articulación social permite una percepción detallada de lo que sucede en el marco situacional, es el referente básico del diagnóstico y de la guía de acción.

El modelo de articulación social es el espacio tiempo articulado en que se verifica la reproducción o el cambio. El modelo sintetizado en el diagnóstico identifica una trayectoria, el movimiento del pasado hacia el presente y una tendencia, el movimiento del presente hacia el futuro. Ese movimiento así identificado muestra una reproducción del pasado hacia el futuro, por lo que pasa en el presente o un cambio del pasado hacia el futuro, por lo que sucede en el presente. En ese punto del diagnóstico la ingeniería tendrá que decidir si favorece lo que el modelo concreto de la situación concreta señala o toca intervenir para impulsar un cambio no previsto en el movimiento natural del marco situacional empírico. El modelo de articulación social es la clave del trabajo de la Ingeniería en Comunicación Social.

Las trayectorias se identifican como sistemas de información en operación del pasado hacia el presente. Las tendencias son los sistemas de información resultantes del presente en su proyección al futuro, lo que reproduce o cambia a esos sistemas de información es lo que sucede en el presente, al presente lo percibe y concibe la ingeniería como un sistema de comunicación compuesto por el pasado determinante del propio modelo de articulación operante en el marco situacional concreto y sistemas de información presentes ajenos al modelo de articulación operante, pero participantes de la ecología social del marco situacional presente. El sistema de comunicación es más que los sistemas de información que constituyen la fuera reproductora del pasado sobre el presente. Si el sistema de información está blindado al entorno ecológico el pasado se reproduce, los sistemas de información del modelo de articulación operante

consiguen sustentabilidad y continuidad. Si esto no sucede, se presenta un cambio. Ese cambio puede ser natural, previsible, o promovido por la acción de la ingeniería, la reproducción también supone un control interno del modelo de articulación operante, el cambio puede venir de dentro o de fuera del modelo de articulación operante, el modelo de articulación social presente necesita para reproducirse cuidar tanto los cambios internos como los que pueden venir del exterior.

El plano de la acción en Ingeniería en Comunicación Social depende de la relación entre dos configuraciones que establecen la relación social entre el ingeniero y los actores sociales. Por una parte, está la comuniconomía, la ciencia y la tecnología del ingeniero. Por otra parte, está la comunicometodología, el saber y la práctica de los actores sociales. En sentido estricto lo que está en interacción son saberes y formas prácticas de actuar de todos los actores y agentes del proceso de ingeniería. La diferencia es que en un caso el ingeniero se apoya en la ingeniería para sistematizar saberes y formas prácticas y, en el otro, es la experiencia personal y la memoria sociocultural lo que opera en los actores. La interacción entre estas dos formas de saberes y prácticas es el corazón de la fase de la acción en el programa metodológico general de la Ingeniería en Comunicación Social.

La comuniconomía supone la sistematización de casos y el diagnóstico particular en el marco situacional bajo observación. El ingeniero cuenta, en el mejor de los casos, con modelos de articulación sintetizados por la experiencia colectiva de la ingeniería en acción en el pasado. La comunicometodología es resultado de la vida vivida por los actores, son los modelos de articulación social naturales, contruidos por la convivencia humana. La comuniconomía siempre parte de la comunicometodología, la ingeniería siempre construye sus modelos comuniconómicos a partir de la observación, registro y análisis de los modelos comunicometodológicos de los actores mismos. Es decir, la comuniconomía se construye de muchas experiencias comunicometodológicas concretas. El actor social es el proveedor básico de la información que lleva al ingeniero a sintetizar los modelos comuniconómicos. Comuniconomía y comunicometodología

siempre están ligadas, cuando el saber del ingeniero se comunica con el saber del actor social está en juego la relación entre marcos de referencia situacionales concretos sistematizados, similares al que se está observando, por tanto, la comunicación entre ingeniero y actor social tiene la misma sustancia de vida y discurso, la vida y discurso del actor social presente y los actores sociales implicados en el modelo comuniconómico del ingeniero provenientes del pasado, de casos anteriores.

Ingeniería en Comunicación Social es un proceso de comunicación entre ingeniería y vida social, entre ingenieros y actores sociales. Aquí es en donde operan los tres programas metodológicos generales de la Ingeniería en Comunicación Social, el de acción, el de interacción y el de enacción. En todos ellos hay un tipo particular de relación de comunicación entre ingeniería y vida social, entre ingenieros y actores sociales.

El punto tecnológico de base en esta comunicación es la identificación de los relatos que construyen la vida social. Estos relatos pueden o no estar explícitos, generalmente no lo están, se viven, no son parte de la vida reflexiva, solo de la vida vivida. Una persona aprende a andar en bicicleta, hay una guía técnica para hacerlo, pasos, normas, etapas, una vez que ya es una experta en andar en bicicleta olvida toda la parte técnica, solo vive la práctica. Si se le ayuda a recordar y a explicitar los cómo de su aprendizaje, el propio actor opera comunicometodológicamente, explicita en discurso, en un relato, como aprender a andar en bicicleta. Una labor elemental del ingeniero es promover esta actividad reflexiva comunicometodológica, de ahí suceden dos cosas, por una parte, el ingeniero tiene información sobre los cómo que guían la acción y, por otra parte, el actor social también tiene una configuración de información sobre los cómo de su acción que no tenía en forma evidente antes de la relación con el ingeniero.

Estos relatos pueden ser cortos, muy puntuales o largos. Hacen referencia a partes de una situación concreta, iluminan sobre cómo opera la acción y sus preceptiva en un mapa situacional concreto del presente, o pueden hacer referencia a una trayectoria estratégica para construir la vida social en general, como el tránsito de la infancia a la madurez,

la formación de una familia, todo esto es el ámbito conceptual metodológico del comunimétodo, el cómo operativo articulador del tejido de la vida social. Los comunimétodos pueden ser acciones concretas micro sociales, como lavarse los dientes, o pueden ser trayectorias de acciones, programas narrativos completos complejos, como el relato sobre cómo tener éxito en una empresa, en la familia, en la vida social en general. Este es el gran tema de este apunte, que terminará con una nota sobre qué son los comunimétodos, cómo operan y algunos ejemplos. El comunimétodo es el centro del trabajo de la Ingeniería en Comunicación Social en su fase de acción, pero inicia su procesamiento desde la fase de diagnóstico. El comunimétodo es la guía general del trabajo básico de un ingeniero.

El comunimétodo

La unidad de trabajo en la fase de acción de la ingeniería es el comunimétodo. El concepto está cargado de una reflexividad constructiva muy alta, se trata de que mediante una acción o serie de acciones inidentificadas como capaces de tener efecto tanto en la reproducción de la vida como en el cambio, el ingeniero y el actor social obtengan ese efecto en forma voluntaria. Es decir, mediante la interacción entre el ingeniero y el actor social se identifican acciones que ejecutándose obtendrán un resultado comprobado, de esta forma el actor social refuerza su vida o la modifica.

Revisemos una vez más el camino hasta esta operación de articulación comprobada, el actor social en forma social histórica realiza una serie de acciones que con el tiempo se van estabilizando en su recurrencia, siempre que se realizan tienen una situación resultante semejante como consecuencia. Es decir, se puede identificar que ante una acción el efecto siempre es el mismo; algunas de estas acciones son claves para el orden y la estabilidad social, su jerarquía es mayor. Es decir, si se realizan ciertas acciones el resto de las acciones se acomodan bajo su efecto constructivo reproductivo, el ingeniero mediante la fase diagnóstica identifica a esas acciones especiales, esta identificación puede ser propia del mapa situacional bajo observación concreta o resultado de otros casos similares y paralelos. El ingeniero tiene con ello una matriz de

comunimétodos, en las situaciones concretas bajo observación esos comunimétodos pueden ser eficaces para reforzar, debilitar, empoderar, incrementar, disminuir, el movimiento del marco de articulación presente. Los comunimétodos son obtenidos de las situaciones sociales presentes sistematizadas a lo largo de un tiempo de trabajo de la Ingeniería en Comunicación Social observando situaciones concretas. Esos comunimétodos pueden ser operados desde el exterior de la situación bajo observación por parte del ingeniero, pueden ser operados en diálogo con los actores de la situación bajo observación, o pueden ser operados bajo el propio criterio de los actores con conocimiento de comuniconomía de su vida comunicometodológica.

En una investigación realizada para identificar cuáles son las operaciones de la dinámica familiar que llevan a que los niños sean adultos ahorradores y sujetos de crédito, los investigadores sintetizan una configuración de comunimétodo que aparece como central para lo que les interesa a los bancos que pagan la investigación es útil y aplicable a otros programas narrativos constructivos de la vida social. Si una madre le dice al hijo todos los días en el tránsito de la casa a la escuela estas tres cosas, el efecto constructivo positivo se presenta, "Todo va a salir bien. Tú puedes. Yo confío en ti". En las historias de vida, en los relatos de diversas familias populares, se encuentra que cuando esta configuración de comunimétodo está presente, el niño es un individuo más seguro de sí mismo, más confiable para los demás, más atento a su medio y su comunidad de referencia. Identificada la configuración se procede a tener talleres con madres de familia, con testimonios en vivo de otras madres de familia y la visión de expertos en el tema. Las madres identifican en su propia vida la configuración de comunimétodo obtenida de un proceso de investigación, sintetizan una reflexividad comunicometodológica propia sobre la situación referida, identifican en relatos propios experiencias similares. La comuniconomía de la ingeniería promueve la comunicometodología de las madres, la configuración comunimétodo se asimila, queda clara, y se inicia un ensayo de lo aprendido e identificado. La vivencia a partir de entonces del tránsito de la casa a la escuela está marcada por la configuración comunimétodo. El resultado es el

previsible, la configuración emocional de los niños y de las madres mejora, la configuración del comunimétodo opera con éxito.

Como puede apreciarse la figura del relato es clave, el comunimétodo es parte de un relato sobre algo que ha pasado, se expresa como relato, se recuerda como relato y se vive como relato vivo. Este es el punto, el comunimétodo como relato es obtenido de vida vivida recordada y relatada, y después se vuelve vida vivida a partir de lo que se ha aprendido en referencia a la vida vivida relatada. El comunimétodo vive de su configuración como relato, en un sentido literario y en un sentido vivencial, este punto es clave, el relato como referente discursivo y el relato como forma viva vivida.

El potencial constructivo del comunimétodo es muy grande, mediante la configuración comunimétodo se pueden tener grandes efectos a partir de pequeñas acciones. La vida social aprende de la vida social para mejorar la vida social. La Ingeniería en Comunicación Social opera como una mediación entre la vida construida en forma natural y la vida construida bajo la interacción de la comunicometodología de los actores sociales y la comuniconomía de los ingenieros.

Concluyendo

Todo lo aquí presentado tiene referentes técnicos que requieren un trabajo muy atento y sistemático, la colaboración de muchos ingenieros para promover una buena comuniconomía, que sea útil para los actores sociales. El comunimétodo es el corazón de todo este trabajo, la vida social aprendiendo de la misma vida social, la vida social enseñando a la vida social, los actores sociales comunicando sus experiencias a los actores sociales. Al final del proceso el asunto es relativamente simple, hacer lo que se haría de cualquier forma para mejor vivir, apoyado en una ayuda exterior, la Ingeniería en Comunicación Social. Lo complejo se simplifica, lo complicado se hace sencillo, todo mediante un buen trabajo metodológico y tecnológico, la Ingeniería en Comunicación Social es sobre todo algo útil y práctico. La propuesta es simple, observar, escuchar, aprender de los que todos hacemos, compartir la experiencia, reflexionar sobre lo que

hacemos y lo que nos hacemos con lo que hacemos, decidir si queremos seguir viviendo de una forma, o cambiar hacia otra forma a partir del contraste de nuestra propia experiencia y la experiencia de otros semejantes a nosotros.

Fuentes referenciales

- Ávila, N. (2013). *Posibilidades comunicativas en el Museo de Arte Moderno. Sistemas de Información en el texto museal*. [Tesis de maestría]. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía.
- Cardona, D. (2017). *Comunicología y relaciones de pareja en mujeres de la Ciudad de México*. Universidad de los Hemisferios: Editorial Razón y Palabra.
- Díaz, L. (2018). *La interacción comunicativa en el Colegio de ciencias y humanidades: una propuesta comunicológica*. [Tesis de doctorado]. Centro avanzado de comunicación Eulalio Ferrer.
- Dueñas, L. (2018). *Sociogénesis de las micro empresas familiares potosinas desde la Ingeniería en Comunicación Social Ingeniería en Comunicación Social de empresas y organizaciones*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Esparza, J. (2016). *Políticas culturales comunitarias: una metanarrativa de la política cultural municipal a partir de tres experiencias relevantes de promoción cultural comunitaria en el sur-sureste de México 2013-2015*. [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Galindo, L. (2011). *Ingeniería en Comunicación Social y promoción cultural. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales*. Homo Sapiens; Universidad Nacional del Rosario; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Galindo, L. (2012). *Ingeniería en Comunicación Social y deporte*. Instituto de Altos Estudios en Deporte, Cultura y Sociedad.
- Galindo, L. (2014). *Ingeniería en Comunicación Social. Hacia un Programa General*. Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

- Galindo, L. (2016). *Ingeniería en Comunicación Social del Deporte*. Editorial Razón y Palabra; Universidad de los Hemisferios; GICOM.
- Galindo, L. (2017). *El Jazz en la Ciudad de México. Apuntes desde la Ingeniería en Comunicación Social*. Editorial Razón y Palabra, Universidad de los Hemisferios, GICOM.
- Galindo, L. (Coordinador) (2015). *Ingeniería en Comunicación Social y Familia. Cuadernos Artesanos de Comunicación 79*.
- Galindo, L. (Coordinador) (2019). *Ingeniería en Comunicación Social del Rock*. Editorial Piedra y Campana, Ciudad de México.
- Galindo, L. y Carmona, O. (Coordinadores) (2015). *Ingeniería en Comunicación Social y Comunicación Estratégica. Cuadernos Artesanos de Comunicación 75*.
- García, E. (2014). *Introducción a la Cultura de Participación. Participación, Currículum y Educación Superior*. Universidad del Centro de México y GICOM.
- García, E. (2017). *Ingeniería en Comunicación Social de los colectivos sociales. construcción de cultura de participación para la autogestión del desarrollo local*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Gutiérrez, A. (2017). *Ingeniería en Comunicación Social de los Colectivos Sociales. El caso de Comunitlán en Puebla*. [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ibarra, L. (2019). *La comunicación estratégica y la valoración del patrimonio. Pueblos Mágicos en México*. [Tesis de doctorado]. Centro avanzado de comunicación "Eulalio Ferrer".
- León, G. (2015). *Ingeniería en Comunicación Social de la Familia. Un estudio de caso en familias de clase media en Playas de Tijuana, B.C.* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Macías, N. (2017). *Comuniconomía de la Pareja. Acoplando Sistemas de Información*. Universidad de los Hemisferios; Editorial Razón y Palabra.
- Macías, N. y Cardona, D. (2007). *Comunicometodología*. UIC.
- Márquez, M. (2017). *Análisis crítico sobre la ecología social del municipio de Comondú y su impacto en la sustentabilidad*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California Sur.
- Mateo, G. (2017). *Ingeniería en Comunicación Social del Voluntariado en Organizaciones de la Sociedad Civil en Puebla*. [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rodríguez, B. (2014). *Identidad y sentido en el museo universitario para la construcción de estrategias*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Coahuila.





Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia

Teachers 3.0: An Approximation to Transmedia Narratives for Education and Child Development

Irene Sarmiento Valero¹ 

Para citar este artículo: Sarmiento-Valero, I. (2021). Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia. *Infancias Imágenes*, 20(2), 277-288. <https://doi.org/10.14483/16579089.19180>

Resumen

Con motivo de la conferencia *Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia*, a cargo de la investigadora Irene Sarmiento Valero, celebrada por la Cátedra UNESCO de Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas el pasado veintiocho de octubre de 2021, el presente artículo tiene como objetivo recoger los puntos clave de dicha conferencia, generando un punto de encuentro y de partida para futuras propuestas de innovación docente e investigación interdisciplinar en infancia y cultura.

Palabras clave: enseñanza audiovisual, recursos educativos abiertos, innovación pedagógica, juego educativo, material audiovisual, método heurístico, enseñanza

Abstract

On the occasion of the *Teachers 3.0: An Approximation to Transmedia Narratives for Education and Child Development* conference led by researcher Irene Sarmiento Valero, held at the UNESCO Chair in Child Development of Universidad Distrital Francisco José de Caldas on October 28th, 2021, this article aims to summarize the key points of said conference, thereby generating a meeting and starting point for future teaching innovation proposals and interdisciplinary research on childhood and culture.

Keywords: audiovisual instruction, open educational resources, educational innovations, educational games, audiovisual material, heuristic method, teaching

277

¹ Investigadora independiente. Graduada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora editorial en *Área Abierta*, Revista de comunicación audiovisual y publicitaria. Correo electrónico: isarmi01@ucm.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2512-4697>

Introducción

Cuando situaciones de crisis mundial como la pandemia de Covid-19 sacan a relucir nuestras vulnerabilidades, entre ellas las deficiencias del sistema educativo tradicional que ya no responde a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, se vuelve evidente que la adopción de un nuevo paradigma educativo es una cuestión inaplazable; es más, a pesar de hallarnos inmersos en una realidad determinada de forma progresiva por algoritmos, datos y pantallas, en constante actualización y sujeta a diferentes velocidades de implantación y desarrollo, a los docentes se les pide que, a pesar de todo, eduquen y preparen a los niños para el mundo en el que viven.

Ante este punto de inflexión histórico, ¿puede la lógica de las narrativas transmedia ofrecernos un nuevo modelo de docencia que responda a las necesidades del contexto actual? La aproximación a estas que he presentado en la conferencia del pasado veintiocho de octubre tiene como objetivo ilustrar cómo las nuevas formas de interacción entre el contenido generado a través distintos medios y los usuarios pueden contribuir a una experiencia de aprendizaje sustancial, accesible, colaborativa y lúdica.

Con dicho propósito, he compartido algunas pinceladas de la experiencia y conocimientos

adquiridos en las distintas etapas de mi viaje formativo para aunar sus diferentes perspectivas: como niña y alumna en etapa escolar; como estudiante de grado y becaria en el Departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada; y como creadora de contenido digital e investigadora.

Todos los medios cuentan

Empecemos nuestra aventura viajando a una época remota: al año 2003, concretamente, al momento en el que, pocos meses después de que se acuñara el término “narrativas transmedia”, una niña de siete años terminaba de escribir su primer libro de cuentos ilustrados, titulado *Los cuentos divertidos*, en catalán y en castellano.

El primero de ellos era el siguiente:

Érase una vez un hombre que quería tener compañía y entonces, en ese momento, se enganchó con una corteza. La marca que había quedado en el árbol tenía forma de cruz. El hombre tuvo una idea: hizo muchas cruces y de nombre les puso ‘signos de sumar’. Y así es como el hombre estuvo para siempre acompañado. Fin.

¿Qué motivó a la niña a crear esta historia? Tal vez, en ese momento, estuviera emocionada por haber aprendido a sumar en la escuela; tal vez



Figura 1. Primera página de *Los cuentos divertidos*.

Fuente: elaboración propia.

buscaba una explicación al hecho de que, allá donde fuera, encontraba cruces de madera colgadas en las paredes o plantadas en la tierra; o tal vez quería hacer amigos, hallar personas con los brazos abiertos y firmes como un árbol para tener la certeza de que, pasara lo que pasara, estarían siempre allí.

¿Qué motiva a la adulta a compartir con vosotros este relato? Lo que consiguió capturar la niña inadvertidamente a través de él, que es la esencia de la cuestión que nos ha reunido hoy aquí: todos los medios cuentan. Cuentan porque hay un sentimiento que los motiva, un pensamiento que les da forma y unas acciones que transforman la materia y los convierten en lo que son. ¿Y qué son? En una palabra: conexión.

“El hombre quiere compañía”: el anhelo de relación que lo empieza todo.

“En ese momento se enganchó con una corteza de árbol”: en el instante en el que aparece el deseo se produce un contacto, una interacción con el mundo natural.

“La marca que había quedado tenía forma de cruz”: las formas salen a nuestro encuentro para sugerirnos significados y funciones. Los símbolos emergen como rastro de nuestro impacto en la naturaleza.

“El hombre tuvo una idea”: como resultado de la interacción antes mencionada, habiendo observado

y obtenido conocimiento del medio, encuentra un incentivo para crear.

“Hizo muchas cruces”: es decir, asimiló y perfeccionó a través de la repetición.

“Y de nombre les puso ‘signos de sumar’”: al ponerle nombre a las cosas les otorgamos nuestra confianza y pasan a formar parte de nuestro imaginario colectivo.

“Y así es como el hombre estuvo para siempre acompañado”: los medios que creamos satisfacen ese afán de conexión original. Trascienden los límites de la experiencia individual al transmitirse a los demás gracias a su integración en la cultura.

Con este libro abrí una ventana al mundo interior de mis siete años y llegué a la conclusión de que tras crear una ventana uno la abre, la comparte. De este modo, al terminarlo, dejé una nota para los futuros receptores del libro.

Dice así: “Mis queridos lectores: mi más cordial agradecimiento a los que lean este libro. Este libro es único para mi familia y para mí. Gracias. Irene”.

Los medios que creamos son únicos e intransferibles, al igual que nuestra respuesta a aquellos que llegan a nuestras vidas y, sin embargo, a pesar de nuestras idiosincrasias, consiguen conectarnos con el mundo.

Son una cápsula del tiempo, elementos que generan puentes, una infraestructura que, en este

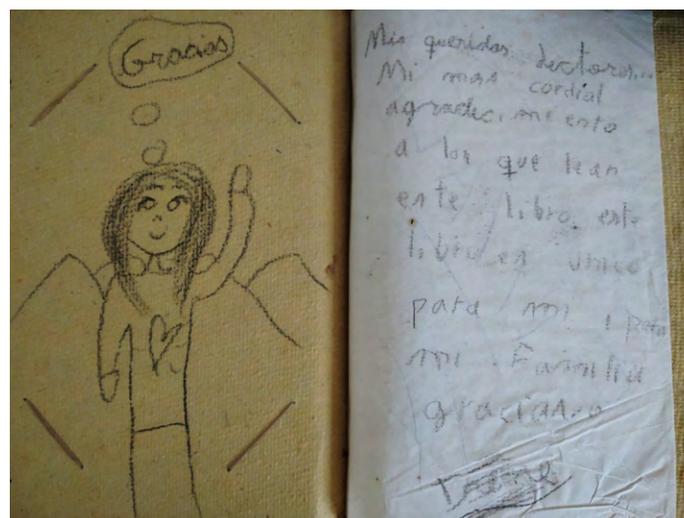


Figura 2. Nota de la autora de *Los cuentos divertidos*.

Fuente: elaboración propia.

caso, ha permitido que escuchéis a esa niña de siete años aquí y ahora, cuando ya no los tiene. ¿Veis como tiene el corazón grande, repleto de agradecimiento aún hoy, dieciocho años después? ¿Por qué? Porque le permitieron usar todos los medios a su alcance para expresarse y siempre hubo alguien dispuesto a escucharla.

Docentes 3.0

La doctora Floralba Santamaría me hizo caer en cuenta de la doble lectura del primer elemento del título. El 3.0, tal como lo concebí, es una alusión a la conocida como “web semántica”: desde su aparición en la primera década del siglo XXI, esta se fundamenta en la interacción de sus elementos constitutivos para enriquecer la navegación de los usuarios, gracias a su accesibilidad a través de múltiples dispositivos y aplicaciones y a la incorporación de inteligencia artificial, volviéndola más personalizada e interactiva.

280

Esta forma de concebir la red intenta emular nuestra forma de procesar la información en el cerebro, en la que no es una única área de especialización la que se encarga de extraer y elaborar información, sino que a través de los caminos sinápticos únicos que enlazan las distintas áreas de manera particular en cada interacción se genera una experiencia de conocimiento fluida, holística, en la que elementos como la confianza o la satisfacción adquieren un papel muy relevante. Este es el tipo de red con la que interaccionamos hoy y esta era la alusión pretendida: la necesaria actualización de los docentes para interaccionar de manera integral con el conocimiento y, en particular, con sus recursos.

Ahora bien, la otra lectura, sugerida por la doctora Floralba, es la de una calificación modesta, un aprobado raso en un sistema de evaluación sobre cinco, como el de Colombia. Me alegré al descubrirlo, porque gracias a esta segunda interpretación aludimos de forma simultánea a nuestra complicada relación con la tecnología: avanza tan rápido y a tantos niveles que a duras penas le seguimos el ritmo. Con los niños conectados a ella profundamente, de una manera no del todo consciente, a los docentes de este tiempo no les queda más remedio que hacer magia para que despierten, aportándoles

la chispa indispensable que haga girar la manivela de sus pensamientos de tal modo que, cuando abran los ojos, sean capaces de entender y de entender que son capaces.

Profundizando en el contexto: estamos presenciando el advenimiento de la red 4.0, la red predictiva, gracias al fenómeno de la inteligencia de datos, en la que antes de expresar un deseo, una petición o una opinión, la IA se anticipa a los mismos, desdibujando la frontera entre el mundo en línea y fuera de internet. Ante esto me pregunto: **¿Qué ocurrirá con el lenguaje asimilado por la máquina?** ¿La apreciación que podría dar la IA sobre nosotros, alimentada por millones de datos, es fiable como referencia de lo que somos?

Estando ya todos con una denominación de origen (por así decirlo) y sin margen para otro tipo de interacciones, ¿no debería preocuparnos que nuestro famoso libre albedrío desaparezca y nos veamos convertidos en un trocito de código? Ya no parecido al de nuestro padre y madre, sino semejante a... ¿a qué?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿por cuánto tiempo? Y, sobre todo, sin que nosotros nos demos o queramos darnos cuenta.

Casados con las nuevas tecnologías, nuestro palpar como especie, lo colorido de nuestro mundo, se está convirtiendo en algo frío, metálico, cerrado, excluyente. El confinamiento por la pandemia nos sugiere que, en un momento dado, podríamos estar realmente solos y aislados. Si no tenemos los dispositivos, la infraestructura que nos permita conectarnos, ¿cómo aprenderemos o trabajaremos?, ¿sin la tecnología estamos muertos?, ¿qué papel juegan ahora nuestros conocimientos ancestrales? y ¿qué lugar ocupan en este mundo herencias como la artesanía?

Qué es más importante: ¿una capa de arroz que cubra las necesidades de la humanidad entera o un 5G que nos permita observar en tiempo real a todos aquellos que no tienen ni un tazón de arroz?, ¿es el momento de reclamar la tecnología como un derecho de la ciudadanía, como fueron reclamados en su día el acceso a la electricidad o al agua corriente?

Y, sobre todo: ¿qué ponemos en el corazón de la máquina? Porque, al menos como lo veo yo, la silla está vacía. Y el docente en su estado actual no tiene suficientes herramientas para que un niño ocupe ese lugar, en el centro de nuestro universo.

De momento, no tengo respuestas concluyentes a estas preguntas y las comparto con vosotros consciente de que es posible que se asemejen a las vuestras como educadores y creadores. Dicho esto, acotemos el terreno a los aspectos que conciernen de manera particular a la docencia en el entorno digital:

En primer lugar, formamos parte de lo que Henry Jenkins define como *cultura participativa*: todo el mundo tiene el potencial de producir y contribuir creativamente. Formar parte de esta consiste en ser capaz de reescribir y restringir el entorno, remezclar los medios que llegan a nuestras vidas. “La cultura participativa cambia el enfoque de la alfabetización, de la expresión individual a la implicación comunitaria” (Jenkins, 2009, p. 6). A esto hay que sumar el hecho de que nuestra relación con la tecnología tiene un carácter cada vez más orgánico: basta con observar la terminología de carácter biológico que empleamos para referirnos a ella (redes, virus, interacción, etc.).

El nuevo paradigma tecnológico en ciernes es la computación espacial, que reúne algunos de los elementos que ya hemos mencionado (inteligencia artificial, realidad virtual y aumentada, internet de las cosas, la red 5G, etc.) y las combina para permitir, en última instancia, que la tecnología deje de estar confinada a dispositivos concretos, de tal forma que el mundo real se convierte en su nueva interfaz. Es decir, un sistema integrado, implícito. Tal como anticipaba Mark Weiser: “Las tecnologías más significativas son aquellas que desaparecen. Se entrelazan con el tejido de nuestra realidad cotidiana hasta que se vuelven indistinguibles de ella” (Weiser, 1991, p. 94).

Quisiera incidir en el pulso que mantienen los conceptos de sistemas coherentes y receptivos: los primeros se basan en la consistencia y en la previsibilidad, mientras que los segundos apoyan la variedad y la improvisación. Se relacionan de forma inversamente proporcional dentro de un sistema determinado, es decir, aumenta la receptividad en la medida en que disminuye la coherencia. La automatización intenta evitar los errores reduciendo drásticamente las opciones disponibles y con esto malogra el acto comunicativo y la flexibilidad en la gestión; en el caso contrario, del cual es un buen ejemplo Internet, permitir una receptividad

tan amplia hace que sea difícil, cuando no imposible, mantener la coherencia interna.

Considerando todo esto, resulta evidente que no basta con que los docentes generen el contenido que se distribuye digitalmente, sino que deben participar de forma proactiva en el proceso de elaboración de dichas estructuras de gestión. Conocen las necesidades de sus alumnos, la realidad de su aprendizaje, si alguien puede ofrecer asesoramiento acerca de cómo optimizar o rediseñar estas herramientas son ellos. De no ser así, existe el riesgo de que el lenguaje y nuestra forma de relacionarnos queden desvirtuados, reducidos a su mínima expresión, sin satisfacer su propósito por la creencia de que deben ser descritos como una serie consistente de reglas, que eso bastaría para definirnos.

Todo esto genera un cambio de roles y expectativas: nuestra forma de producir y consumir ha evolucionado de una patente cerrada y completa a un concepto de desarrollo continuo, es decir, que prevé las futuras iteraciones del producto dadas por los avances tecnológicos e implementaciones en respuesta a las necesidades de los usuarios (el mejor ejemplo son las actualizaciones de *software*). Nuestra relación con los medios avanza desde el concepto de *broadcasting* hasta el de *networking*, aunque ambos interaccionen hoy en día: ya no se trata de un solo emisor que facilita su contenido a una audiencia pasiva, sino que, desde el origen de un producto mediático, los destinatarios finales se involucran activamente en su desarrollo aportando sugerencias, mejorándolo al mismo tiempo que se desarrolla. Así mismo, la figura del autor en este nuevo contexto pasa a ser la de un facilitador, que entiende que su obra debe estar dotada de ese carácter abierto que hemos visto descrito en los dos puntos anteriores, que será remezclada, reinterpretada y reelaborada por el público en la medida en que se comparta.

Por último, considero digno de mención un par de casos de plataformas que han hecho aportaciones valiosas para el aprendizaje en red según los principios de la cultura abierta: Wikipedia, que democratizó el acceso al conocimiento con una interfaz sencilla, y Khan Academy, que se ha convertido en una herramienta de apoyo para millones de estudiantes de todas las edades en todo el mundo.

La materialización de ambas iniciativas demuestra cómo combinando la voluntad y el esfuerzo de las personas con la tecnología se vuelve posible acercarnos a un objetivo ambicioso pero factible, en palabras de Salman Khan en su libro *La Escuela del Mundo*: proporcionar una educación gratuita y de calidad para todo el mundo y en todas partes (Khan, 2019).

Narrativas transmedia

Definición y características

Abordemos ahora las narrativas transmedia como vía para alcanzar un nuevo paradigma educativo. El concepto fue introducido por Henry Jenkins en el MIT Technology Review (2003) quien define la narración transmediática como “un proceso en el que los elementos integrales de una obra de ficción se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (Jenkins, 2014, párr. 4). A partir de esta definición, veamos qué características fundamentales consensuadas ha de poseer una narrativa para que se la considere transmedia.

En primer lugar, su corazón es la historia del universo narrativo. Al contrario que en los productos que estamos habituados a consumir, los cuales se centran en la historia de un personaje, una época o un país concreto, en este caso siempre se hablará del mundo donde ocurren todas las historias (por ejemplo, la Tierra Media de J.R.R. Tolkien).

En segundo lugar, dicha historia se encuentra estratégicamente distribuida a través de múltiples medios. No es lo mismo aproximarse al universo narrativo a través de un largometraje que a través de un libro o un videojuego. Cada medio tiene sus fortalezas, con lo cual la selección de estos se adecuará en función de la compenetración con el aspecto del mundo que quiera presentarse.

En tercer y último lugar, cada una de las historias dentro de dicho universo recibe el nombre de *ventana* y debe ser autorreferencial y autoconclusiva: debe poder consumirse individualmente con pleno sentido y satisfacción por parte del usuario, a pesar de que invite a descubrir un mundo mayor.

Para ilustrar los rasgos que acabo de mencionar, examinemos uno de los paradigmas actuales, el

Wizarding World de J.K. Rowling: la primera ventana que nos fue ofrecida de este mundo fueron los libros de la saga original de Harry Potter, cuyo éxito provocó su adaptación a la gran pantalla. Si la expansión del universo narrativo de Hogwarts se hubiera detenido ahí no hablaríamos de transmedia, sino de multimedia, pues los libros y las películas cuentan los mismos hechos con pequeñas variaciones. Es indispensable que cada ventana aporte información única no redundante que complemente a las demás.

La creación de J.K. Rowling se convirtió en transmedia cuando, a través de nuevos y diferentes medios, ofreció al público información inédita que ampliaba su entendimiento del mundo mágico: ejemplos de esto son la obra de teatro *Harry Potter y el niño maldito* y la publicación de algunos de los libros de texto del propio Harry, que pasan de ser elementos intradieгéticos para convertirse en el caldo de cultivo de nuevas expansiones; es lo que ha ocurrido con las nuevas películas de la saga *Animales fantásticos*, basadas en el libro homónimo, en las cuales a través de las aventuras de su autor Newt Scamander en la Nueva York de los años veinte descubrimos una faceta hasta ahora desconocida del mundo mágico.

Caben destacar dos elementos más de esta narrativa transmedia: por un lado, la red social *Pottermore*, que no solo está diseñada para que sus usuarios interaccionen dentro de un entorno que recrea los escenarios, actividades y convenciones del mundo mágico, sino que a través de esta J.K. Rowling interacciona directamente con sus seguidores y comparte con ellos información exclusiva que no se encuentra en ninguna de las otras ventanas. Por otro lado, el enorme flujo de contenido generado por la comunidad de seguidores. Sus producciones derivadas se convierten en nuevas vías de acceso a través de las cuales otras personas pueden entrar en contacto con el *Wizarding World*, lo que aumenta la presencia de esta narrativa transmedia dentro de la cultura popular. Acerca de este fenómeno, Scolari apunta lo siguiente: “...la vida mediática de los jóvenes es muy rica, las competencias están distribuidas de manera desigual, pero, en vez de estigmatizar estas prácticas, los docentes deberían acercarse a ellas y tratar de incorporarlas dentro del aula” (Scolari, 2013, párr. 14).

Propuesta de aplicación en el ámbito educativo

Extrapolando el concepto y sus características, desarrolladas en el punto anterior, he elaborado una aproximación a las narrativas transmedia como modelo para estructurar la experiencia educativa. El modelo que propongo se basa en la interacción entre cuatro elementos definidos: el equipo docente, el alumnado, los medios seleccionados como ventanas y los saberes a los que estos darán acceso.

La exploración llevada a cabo por los estudiantes, su curiosidad, constituyen la piedra angular sobre la que se cimentará toda la estructura; una narrativa transmedia no deja de ser un juego motivado por el descubrimiento, los retos que implica y la sensación de progreso gracias al hilo conductor de una trama que unifica los distintos elementos.

La relación entre el equipo docente y los medios con los que configuren su plan estratégico de asignaturas estará determinada por tres factores:

El primero son los huecos estratégicos: vacíos de conocimiento que el profesor deja en la materia que imparte para que los alumnos se vean

motivados a rellenarlos acudiendo a otros docentes, otras materias, otros recursos dentro y fuera de la escuela.

El segundo son las pistas migratorias: los indicios facilitados a los alumnos para orientar su búsqueda.

En tercer y último lugar, los enlaces emocionales son los que habilitan la operatividad de los dos primeros elementos: estos serán viables únicamente si el docente ha conseguido generar el impacto e implicación suficientes en su alumnado, incitando el interés previo a la búsqueda.

Por otra parte, la relación entre los medios elegidos y los saberes a los que den acceso quedará definida por los tres elementos siguientes:

En primer lugar, el rol del alumno como *prosumidor* (término propio de la industria que combina las palabras productor y consumidor): el siguiente paso necesario tras la adquisición de información, recabada con esfuerzo en diversas fuentes, es el procesamiento creativo de esta para su asimilación. Para ello han de generar nuevo contenido a través de medios diferentes y poner a prueba su

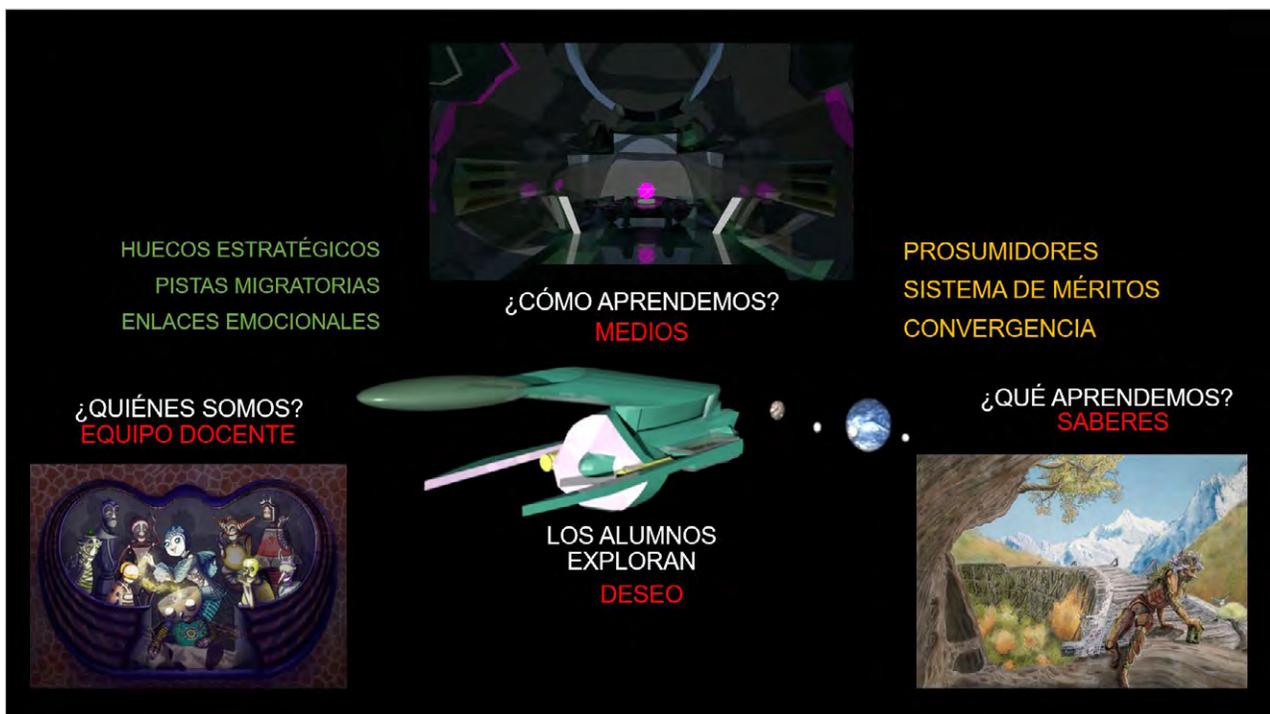


Figura 3. Propuesta de modelo para la experiencia educativa basado en las narrativas transmedia.

Fuente: elaboración propia.

entendimiento de la materia, así como sus habilidades comunicativas.

En segundo lugar, entra en juego lo que he llamado *el sistema de méritos*: basado en el año académico que cursé en Inglaterra (en la Warminster School de Wiltshire), se trata de un elemento de evaluación holístico por el cual los profesores conceden a los alumnos “méritos” por aportaciones valiosas que enriquezcan la experiencia educativa; esto abarca un gran abanico de actividades: ayudar a los compañeros de clase en sus tareas; mediar en la resolución de conflictos; aportar nuevos recursos que amplíen los temas que se están tratando en el aula; abordar de manera creativa y entretenida la asimilación, repaso o evaluación de contenidos; actividades consideradas extracurriculares o de carácter cívico. En mi caso, dicho registro se mantenía en una serie de hojas en la parte posterior de la agenda, en forma de círculos rellenos con pegatinas, caras sonrientes o sellos debajo de los cuales se especificaba la fecha y el motivo de concesión del mérito con la firma del docente. Al contrario que las notas de examen, este historial ofrece una visión global de la experiencia formativa del alumno y le permite contemplar sus progresos únicos, personales e intransferibles. Tal vez la lección más importante que extraje en su momento fue la de distinguir el éxito del mérito, dos ideas que es fácil a la par que peligroso confundir en la vida adulta: mientras que el éxito tiene una connotación asociada al reconocimiento social y público (se concede al sujeto que se adscribe a los parámetros convenidos socialmente para la consecución de un objetivo predefinido), el mérito implica valor: se centra en la dignidad inherente del ser humano cuando, en el fluir de la vida, lejos de buscar reconocimiento o competir, hace lo que consideramos digno de honor a cada paso, independientemente de quien lo sepa.

En tercer y último lugar hallamos la convergencia: si en el corto plazo le ofrecemos a los alumnos esas misiones de búsqueda semanales y en el medio plazo tienen constancia de sus progresos mediante el sistema de méritos, la convergencia viene a ser el resultado de todas estas experiencias juntas al final del año, reuniendo todas las piezas conseguidas (algunas halladas, otras dadas, otras creadas)

formando la imagen global del conocimiento que hemos obtenido, en la que se revelan las conexiones prometidas entre todas las materias; la revelación de este gran plan genera satisfacción porque se ha ganado con el esfuerzo diario y es nuestro.

La alfabetización audiovisual: “aprender a ver” como una necesidad

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF, Artículo 13).

Cuando era becaria en el departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid, en junio de 2018, tuve la oportunidad de involucrarme en una iniciativa de aproximación entre la escuela y la universidad: una excursión por parte de alumnos de primaria a la Facultad de Ciencias de la Información.

Por esta misma época ayude a la organización y desarrollo los *EFA Young Audience Awards*, un evento que aproxima el séptimo arte a escuelas de toda Europa. Durante una semana, los alumnos visionan tres películas sobre la infancia preseleccionadas para este festival, ya sea a través del género documental o de ficción, protagonizadas por niños de su edad de diferentes partes del mundo. Lo hacen a través de una plataforma online habilitada, la cual también les sirve en el aula para conectarse en directo con alumnos de otras escuelas para debatir y compartir impresiones, con el equipo de producción de las películas o sus protagonistas, de tal forma que, a lo largo de los cuatro días previos a la celebración del certamen, adquieren un conocimiento del proceso fílmico más allá del producto final. Finalmente, el viernes, mediante una votación simultánea en directo desde los distintos centros, los niños conceden el premio **a la película que les ha parecido mejor. En la edición a la que tuve el placer de asistir**, la votación se llevó a cabo en la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España

(AACCE), aunque en ediciones posteriores se haya adoptado un formato híbrido o telemático por la pandemia de covid-19.

Ambas fueron experiencias muy reveladoras para mí: constatar el entusiasmo de los niños por la responsabilidad de entregar un premio y por hacer oír sus opiniones. Dicho esto, lamentaban que estas experiencias fueran la excepción en su viaje formativo, no la regla. Recuperando esta cita de Juan Antonio Pérez Millán en el documento marco Cine y Educación para el proyecto pedagógico impulsado por la AACCE:

Es de vital importancia el aprendizaje del lenguaje audiovisual como garantía mínima de poder adoptar actitudes autónomas frente a los mensajes de todo tipo que nos llegan por esta vía, sin dejar por eso de disfrutar de la contemplación y el conocimiento de películas y programas que nos resultan atractivos, aunque no estemos de acuerdo con los puntos de vista que sustentan. Y conviene insistir en que ese aprendizaje no debe presentarse como el de una disciplina particularmente compleja, llena de matizaciones y autorreferencias y provista de un aparato conceptual difícil de abarcar por cualquiera. (...) debemos dejar constancia de la necesidad absoluta de llegar a disponer de una enseñanza regular del lenguaje audiovisual. (AACCE, 2019. Pág. 35)

Por último, quiero compartir con vosotros como surgió mi investigación hace ya dos años, inspirada por el libro *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta* (2013) del profesor Wagensberg, un gran divulgador científico. No quiero privaros del placer de descubrirlo, sin embargo, compartiré con vosotros una de mis citas favoritas perteneciente al epílogo de la primera parte:

Si la selección fundamental resiste la incertidumbre, si la selección natural la modifica y si la selección cultural la anticipa, ¿Qué es lo propio de la selección colectiva? ¿cómo se enfrenta la colectividad a su propia incertidumbre? Si la garantía de la perseverancia en el mundo inerte es la estabilidad, en el mundo vivo es la adaptabilidad y en el mundo culto es la creatividad, ¿Cuál es la garantía de independencia de las identidades colectivas humanas? Conviene repensar

estas preguntas dentro del nuevo esquema conceptual. No sea que algo de todo esto pueda resultar de ayuda. (Wagensberg, 2013, pp. 156-157)

Les recomiendo encarecidamente leerlo: cuando yo lo hice, hallé en la segunda parte, con la presentación de nueve formas elementales de la naturaleza y su función, un esquema con el que empezar a dar forma a las ideas que habían rondado en mi mente durante largo tiempo. El primer resultado fue una maqueta, con la que intentaba representar mi punto de vista acerca de cómo debía ser la experiencia escolar de los niños, desde el jardín de infancia hasta el final de la primaria.



Figura 4. Maqueta completa. Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

El jardín de infancia está representado en el prado florido que rodea la estructura, en el que el niño tiene completa libertad para explorar y pasa gran parte del tiempo jugando; la función del adulto es la de supervisar para que no se haga daño, representada por el cerco de esferas que rodea el jardín (la esfera que protege).



Figura 5. Esferas, ángulos y hexágonos (1ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Hélice y ondas (1ª planta). Proyecto Wagensberg 1

Fuente: elaboración propia.

Cuando el niño abandona el jardín y entra en la escuela se encuentra en un entorno más controlado: el espacio está delimitado por unas paredes hechas por cubos con espacios entre ellos, es decir, generan una base estructural sin perder el contacto con el exterior (existe intercambio de aire, de luz...); cada uno de los cubos representa las ideas, métodos y tiempos que los docentes nos aportan a diario en clase, y cada uno de sus ángulos constituye los hábitos de aprendizaje que sustentarán el resto de la estructura (el ángulo que penetra).

En el centro se encuentra una columna de madera: representa al docente, el pilar de la educación, que conecta a los niños con la estructura (el conocimiento) y les permite avanzar a través de ella. Envolviéndolo se encuentra una escalera (la hélice que agarra): la curiosidad aferra a los niños a su maestro y con ello se inicia el ascenso a los sucesivos niveles de la experiencia formativa, equipados con unos primeros fundamentos que les hagan sentir estables (representados por los hexágonos que pavimentan alrededor del pilar). Adherido al pilar antes mencionado se encuentran arneses: si en algún momento el alumno se siente inseguro, que resbala en su recorrido por las materias, no debe preocuparse; el profesor estará allí para sujetarle hasta que recupere la confianza necesaria para proseguir a su ritmo.

En el techo de este primer nivel se ve representada la onda que comunica: con esto quería dejar patente la importancia de que los niños de más edad en la primaria interaccionen con los recién llegados, que los acojan y animen en su ascenso; y viceversa, los pequeños harán recordar a los mayores cuanto han cambiado y aprendido en el camino.

En la segunda planta, el suelo está completamente pavimentado de hexágonos, de interconexiones complejas entre materias. El número de hélices aumenta: ahora las vemos en los sillones; el saber nos atrapa cada vez más y nos induce a observar atentamente y a conversar entre nosotros.



Figura 7. Hexágonos y hélices (2ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

La pared y techo de esta segunda planta forman una cúpula (reminiscente de la bóveda del cráneo) que, en combinación con la primera planta, forma en silueta una catenaria, cuya función es aguantar: la educación es el sustento de nuestra sociedad. De dicha cúpula cuelga un extenso helecho, en representación de los fractales que colonizan: poblamos las mentes de nuestros alumnos con las ideas que les transmitimos.



Figura 8. Catenaria, hélices y fractal (2ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

Al final de la escalera se encuentra una escotilla, la abertura más estrecha por la que el alumno, a pesar de contar con el apoyo de sus compañeros,



Figura 9. Parábola y espiral (cúpula exterior). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

deberá pasar solo. Coronando la estructura se encuentra una antena parabólica: la parábola que emite y recibe representa los medios, que proveen a los docentes de toda la información y contenidos que necesiten obtener o divulgar para desempeñar su misión educativa.

Cuando el niño sale por la escotilla se siente libre y asustado a la vez, al descubrir que el mundo que conocía forma parte de una realidad mayor y, como rito de paso, ha de descender por un tobogán en espiral que rodea la estructura. La espiral empaqueta; ahora le toca al niño atesorar todo lo aprendido y confiar en lo que sabe. Con su acto de despedida descubrirá que, para volver a sentir esa mezcla de euforia y tristeza, de miedo y coraje, habrá de ir en busca de escaleras más altas con toboganes más grandes. Visto así, aprender se convierte en algo memorable, porque solo las emociones fijan las relaciones y enseñanzas de los retos que hemos experimentado.

Conclusión: la grandeza de empezar, de creer y de crear

Quiero cerrar este resumen de la ponencia expresando mi agradecimiento a la doctora Floralba Santamaría y a la Cátedra UNESCO de Desarrollo del Niño por ofrecerme esta maravillosa oportunidad de compartir mis ideas. También les agradezco a los asistentes el interés que han demostrado y las valiosas aportaciones que han hecho.

Nos hallamos ante una oportunidad única para ofrecerles a los niños un entorno que ensalce sus potencialidades, en el que puedan expresarse plenamente con todos los medios a su alcance, descubriendo quienes son y desarrollando sus capacidades en el proceso. Creo que las narrativas transmedia responden a nuestra imperiosa necesidad de convergencia y transversalidad ante el panorama actual, sin dejar de poner el acento en la importancia de las relaciones que se construyen entre las personas.

El programa de radio *Tripulantes* de la Universidad Distrital es un valioso ejemplo de esta concepción renovada de la enseñanza, en la que el adulto se convierte en un facilitador de espacios para que el niño pueda experimentar, comunicar y aprender de forma proactiva, tal como atestigua la siguiente cita:

La creación con niños implica procesos largos, ya que ellos no deben trabajar como lo hacen los adultos, entonces es necesario construir un espacio de aprendizaje y juego en donde se sientan cómodos y puedan aprender mientras hacen, divertirse mientras aprenden, e interiorizar así para sus vidas, las destrezas adquiridas. La radio infantil debe ser un proceso de escuela, en donde los niños que participen aprendan sobre el medio y el lenguaje radial, puesto que ello implica el fortalecimiento de habilidades del lenguaje que resultan útiles en otros ámbitos de sus vidas, como la escuela y la vida social. (Román, 2009, pág. 11)

Uniendo esta filosofía al uso de las nuevas tecnologías, el cuerpo docente puede centrarse en la atención personalizada, el aspecto relacional, donde realmente se obra el milagro de la educación.

Ofrezcámosle al mundo una generación que se sienta escuchada y empoderada, que se sienta capaz de afrontar los desafíos que están por venir; si lo hacemos bien sabemos que así será, pues la verdadera educación no genera meros consumidores ni internautas, sino ciudadanos del mundo, libres, que pueden desenvolverse de manera informada, innovadora y crítica en la nueva realidad híbrida digital.

Referencias

Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España [AACCE] (2019). *Cine y Educación*. <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/05/CineyEducacionweb.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Jenkins, H. (2009). Enabling Participation. En *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (p. 6). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.003.0004>

Jenkins, H. (2014). Transmedia 202: Reflexiones adicionales. En *Confessions of an Aca-Fan*. <https://acortar.link/cwLud3>

Khan, S. (2019). *La escuela del mundo: una revolución educativa*. [Versión Kindle]. Editorial Ariel.

Pastor, J. (2013) SKOS. Tesoro de la UNESCO. <https://skos.um.es/unescothes/>

Román, M. (Comp.). (2009). *Los niños en la radio: Tripulantes, una aventura por la radio infantil*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Scolari, C. (2013). Entrevista a Carlos Scolari: las narrativas transmedia y la educación. *Boletín de Novedades Educativas*, 102. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/entrevista-a-carlos-scolari-las-narrativas-transmedia-y-la-educacion-boletin-de-novedades-educativas-n102>

Wagensberg, J. (2013). *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Tusquets Editores S.A. Colección Metatemas.

Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. En *Scientific American*, 265(3), pp. 94-105. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0991-94>



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

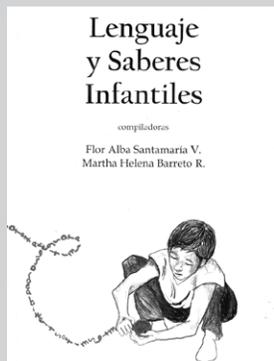
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

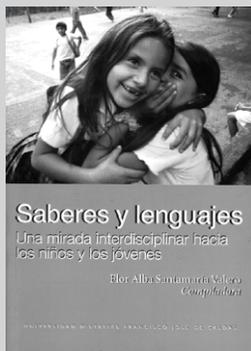


ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

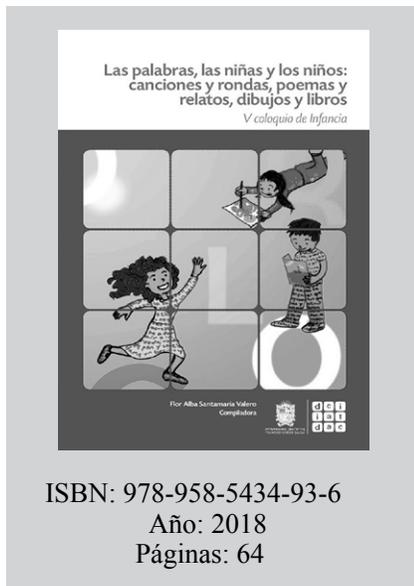


ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

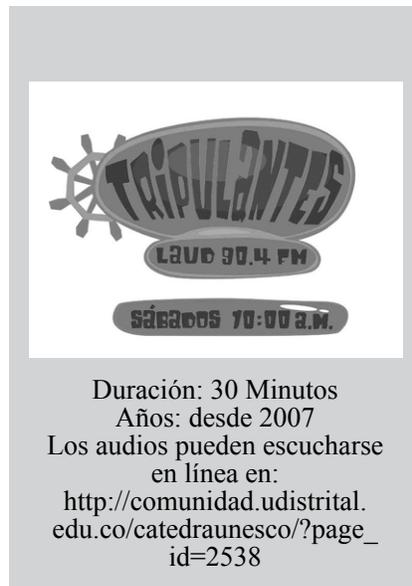
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Programa de radio infantil *Tripulantes*

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

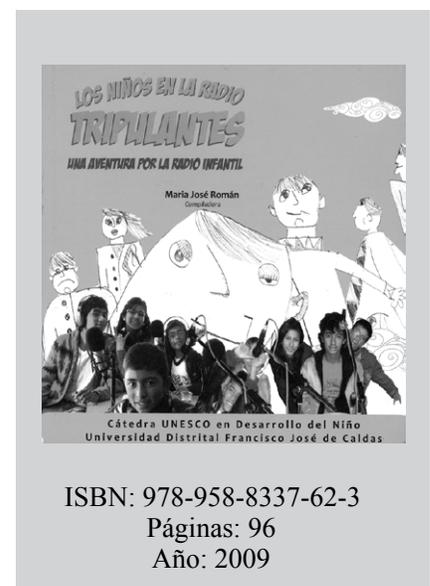
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



Los niños en la radio. "Tripulantes: una aventura por la radio infantil"

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
Textos: María José Román
Materización: Camilo Colmenares
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado
Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

Sensación ES es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono (+57601) 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.

10° COLOQUIO DE INFANCIA ECOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO HUMANO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS: Mundos, imágenes y palabras

Invitados internacionales:

Evelio Cabrejo Parra (Francia)

Gene Díaz (Estados Unidos)

Fecha: 19 y 20 de noviembre 2021



Invitan

Maestría en Infancia y Cultura
Especilización en Infancia, Cultura y Desarrollo
Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Transmisión en



Maestría Infancia
Cultura



Educación
2030

