

# Aprender la práctica de enseñar: algunos aportes

## Learning the practice of teaching: some contributions

Martha Bonilla Estévez  
Pedro Javier Rojas Garzón  
Jaime Humberto Romero Cruz\*

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2010

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2010

### Resumen

Internacional y nacionalmente la cuestión sobre qué debe conocer y saber hacer un profesor de matemáticas, así como cuáles son los procesos de formación que hacen posibles esos propósitos, se ha constituido en objeto de discusión, diferenciación e investigación. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se propuso, desde el año 2002, un currículo de formación de profesores para la Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, que a la vez que se consolida como innovación es objeto de investigación. En virtud de lo anterior, se presenta una experiencia de algunos usos de los instrumentos conceptuales producidos en el desarrollo de las investigaciones centradas en la temática de la transición aritmética al álgebra, en la formación de estudiantes para profesor de matemáticas; todo ello dentro del marco del paradigma de aprender a enseñar.

**Palabras clave:** estudiante profesor, práctica pedagógica, didáctica de las matemáticas.

### Abstract

The question of what should know and be able to find a math teacher, and what are the training processes that enable these purposes, has become a subject of discussion, differentiation, and research in national and international context. Since 2002, Universidad Distrital Francisco José de Caldas proposed a teacher training curriculum for Basic Edu-

cation with Emphasis in Mathematics, which while it has established itself as an innovation is under investigation. This paper presents an experience of some applications of conceptual tools produced in the conduct of investigations, focusing on the theme of the transition from arithmetic to algebra and in training students to become math teachers, all within in the framework of the paradigm of learning to teach. Escuchar

**Key words:** student teachers, teaching practice, math teaching.

### Introducción

En algo más de una década, la comunidad de educadores matemáticos nacionales ha impulsado un movimiento de reforma que incorpora, entre otros aspectos, una nueva concepción de las matemáticas escolares y de la caracterización acerca del papel del profesor. Sobre la primera, las matemáticas escolares, el énfasis se coloca en la actividad matemática (lineamientos curriculares, estándares curriculares), así se traslada el énfasis de la formación centrada en los procedimientos a la formación de ciudadanos matemáticamente competentes. Sobre la segunda, el énfasis se focaliza en la profesionalidad del profesor, estableciendo, en este nuevo marco de referencia, la finalidad del trabajo del docente como la de contribuir a la formación de los niños y jóvenes que les permita ingresar a una cultura matemática signada por el hacer matemáticas y por la resolución de situaciones problema.

Un resultado importante de las investigaciones realizadas (Bonilla, et al. 1998; García, et al. 2005;

\* Profesores de la Facultad de Ciencias y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo Matemáticas Escolares U. D. -Mescud.  
Correo electrónico: marthabonillae@gmail.com

Andrade, et al. 2003; Mescud, 2002, 2002a; Llinares, 2004) muestra que los estudiantes para profesor y los profesores en ejercicio, tienen bajos niveles de comprensión de la actividad matemática y de las formas de generarla, dificultades para realizar cambios didácticos en el aula y continúan dependiendo de los textos escolares como los organizadores curriculares privilegiados.

Para que los profesores en ejercicio o los estudiantes para profesor puedan realizar una práctica, en el marco de estos nuevos condicionantes sociales, culturales, epistemológicos y didácticos, es menester que se diseñen currículos de formación de profesores que superen la concepción técnica que asume la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y su eficacia centrada en el conocimiento matemático del profesor. Por ello, nos planteamos que un currículo de formación de profesores debe asumir aspectos de la práctica, de tal suerte que la organización propuesta incluya los problemas que los profesores afrontarán en su práctica profesional. Asumir esta postura nos permite ver al profesor como un «resolutor de problemas de la práctica de enseñar», y al estudiante para profesor (EPP) como un aprendiz de la práctica de enseñar.

El conjunto de problemas que afrontará un EPP o que afronta un profesor en ejercicio, se pueden caracterizar mediante las diferentes actividades que ha de desarrollar en la práctica de enseñar.

### La práctica de enseñar matemáticas

Tal como lo afirman García, et al. (2006) y Mescud, (2008) la formación de profesores de matemáticas se ha venido configurando en un campo de investigación y práctica, sus resultados muestran como necesario integrar a los programas de formación tareas que les permitan a los futuros profesores construir conocimiento sobre:

1. La matemática escolar, particularmente sobre la resolución de problemas matemáticos.
2. La didáctica de las matemáticas, particularmente los aportes sobre el aprendizaje de los alumnos.
3. La práctica de enseñar matemáticas, es decir, acerca de las actividades relativas al diseño, evaluación, gestión, uso de materiales didácticos, etc.

Estas tareas deben superar los modelos transmisivistas para introducir aspectos más ligados a la práctica de enseñar, éstas les permitirán analizar y cuestionar los conocimientos y concepciones (Mescud, 2002a), a la vez que les brindarán oportunidades de construir conocimiento matemático y didáctico. Siguiendo los planteamientos de García y Sánchez (2002), citando a Collins (1989), las tareas propuestas a los EPP deben «promover la participación activa en un contexto, definido por “actividades auténticas” (entendidas como prácticas de la cultura)» (p. 73) y deben tener las siguientes características:

- Estar contextualizadas en algunos de los momentos que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en situaciones referidas al aula de primaria.
- Provocar algún tipo de reacción por parte del estudiante para maestro que, desde ese momento, se vincule al desarrollo de la actividad, asumiendo básicamente su papel como maestro.
- Servir de vehículo para la construcción o reconstrucción de conocimiento matemático escolar significativo y relevante, y para tomar conciencia de los procesos de su construcción.
- Permitir que afloren conceptos matemáticos erróneos y concepciones no pertinentes a las nuevas propuestas curriculares.
- «Ayudar a la comprensión de las directrices que emanan de las reformas curriculares...» (Blanco y Contreras, p. 106).

En virtud de lo anterior, considerar que la enseñanza de las matemáticas es una práctica que puede ser enseñada y aprendida, implica delimitar algunas de las tareas profesionales y el conocimiento necesario para desarrollarlas, así como asumir una perspectiva teórica sobre cómo se construye ese conocimiento y discutir acerca de las características de los entornos de aprendizaje en los que los estudiantes que aspiren a ser profesores aprenderán a realizar la práctica de enseñar matemáticas (Mescud, 2008).

De las tareas profesionales que articulan la práctica de enseñar y los componentes del conocimiento profesional del profesor, destacamos (Llinares, 2008; Mescud, 2008):

- Resolver situaciones problema en el ámbito de las matemáticas y poder justificar sus procesos de solución y validación.
- Analizar, diagnosticar y dotar de significado a las producciones matemáticas de los alumnos y comparar las producciones con lo que pretende: diseñar, planificar y organizar el contenido matemático para enseñarlo.
- Gestionar el debate matemático y las interacciones en el aula.

Esta delimitación de las tareas profesionales permite determinar los conocimientos matemáticos y didácticos que pueden ser incorporados como contenidos a los programas de formación. Además, estos contenidos se consideran instrumentos (conceptuales y técnicos) que han de ser «usados y justificados» por los estudiantes para profesor en el desarrollo de los entornos de aprendizaje, diseñados para proveerles las oportunidades de aprender a enseñar matemáticas.

Particularmente, para apoyar la realización de las tareas de diseño, planeación y organización del contenido matemático para enseñar, hemos desarrollado algunos instrumentos, resultados de las investigaciones desarrolladas por el grupo Matemáticas Escolares U. D. – MESCUD, que proponemos en los procesos de formación y que han resultado útiles para promover aprendizajes en los estudiantes para profesor o en los profesores en ejercicio.

### Los instrumentos conceptuales y técnicos desarrollados y su uso en la formación de profesores

Asumir la formación profesional del profesor de matemáticas como un proceso de aprender a enseñar, presupone dotar al futuro profesor en ejercicio de saberes, conocimientos, instrumentos y prácticas que tengan un potencial en la construcción de sistemas conceptuales y prácticos de referencia adecuados para el desempeño profesional. Para afrontar los retos que la profesionalidad le exige, el futuro profesor debe modificar sus concepciones previas (Mescud, 2002; Rojas y Romero, 2006; Romero 2009), elaboradas (tal vez de manera implícita) en sus procesos de formación anterior, y desarrollar nuevas competencias que le permitan abordar des-

de perspectivas más complejas sus problemas profesionales.

Para que ello sea posible, los programas de formación deben promover la participación en entornos de aprendizaje que les viabilice los aprendizajes pedidos. Por ello el grupo de investigación Mescud, ha empleado como instrumentos conceptuales algunos de los cuestionarios y casos construidos y validados en algunas de las investigaciones desarrolladas.

A continuación, ejemplificamos cómo algunos de los cuestionarios y casos de investigación nos ayudan a comprender y/o proponer rutas de enseñanza y aprendizaje para los procesos de formación.

**1. Instrumentos que permiten indagar sobre las «ideas previas» con las que ingresan los estudiantes al programa de formación:** uno de los ámbitos de investigación del grupo lo ha constituido la temática de las fracciones. Por lo cual, hemos construido un instrumento de indagación y adoptado otro propuesto por Llinares, Sánchez y García (1994). Estos apartes son presentados a continuación.

En el cuestionario se acude a distintos contextos de medida, diversas representaciones y tareas. En todos los casos se usa  $1/3$ ,  $2/3$  y  $3/2$ . En total el cuestionario consta de 54 preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta; dichas preguntas pueden agruparse por tipo de tarea en tres (18 para cada caso): (1) reconocimiento de la fracción como relación parte-todo, (2) reconocimiento de la fracción como operador y, (3) recuperación de la unidad. Seis preguntas para cada una de las fracciones, todas con la siguiente estructura:

*SI (una representación dada) ES (el todo, una fracción, la unidad),*

*¿QUÉ (cuál, cuánto) ES (otra representación dada)?*

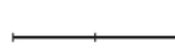
Un resultado importante ha sido que la mayoría de los alumnos (de la universidad, de la básica y hasta profesores en ejercicio) han presentado un comportamiento similar, demostrando poco éxito en las preguntas que implican recuperar la unidad desde  $3/2$ .

Marca con una **X**, sobre el círculo correspondiente, la respuesta correcta para cada una de las preguntas

Si  es el todo, ¿Qué es  ?

- a**  $1 + 1/2$     
  **b** 2    
  **c**  $2/3$     
  **d** ninguna

Si  es los  $3/2$  del segmento, ¿cuál es el segmento?

- a**  la parte sombreada    
  **b**     
  **c**     
  **d** ninguna

Si  es la unidad, ¿Cuánto es los  $2/3$  ?

- a**     
  **b**     
  **c**     
  **d** ninguna

Si  es  $1/3$  del todo, ¿cuál es el todo?

- a**  la parte sombreada    
  **b**  la parte sombreada    
  **c**     
  **d** ninguna

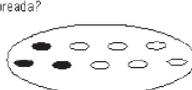
**Conexiones y Densidad:**<sup>1</sup> Con base en representaciones de tipo gráfico (contextos continuo y discreto), simbólico ( $a, b_1, b_2, b_3 \dots$ ;  $a/b$ ) y de lenguaje natural, se indagó por el estado de los estudiantes en relación con la posibilidad de «tránsito» entre representaciones, igualación, ordenamiento y densidad, a partir de tareas que exigían acudir al conocimiento que tenían al respecto.

Encontramos que la mayoría de estudiantes:

No establece conexiones profundas entre los diferentes tipos de representación de la fracción.

No tiene conciencia del tamaño de los números racionales y por ello la imposibilidad de establecer equivalencia y orden entre ellos.

1. En las siguientes figuras represente, en forma decimal (números con coma), la parte sombreada

a)  \_\_\_\_\_  
 b)  \_\_\_\_\_  
 c)  \_\_\_\_\_  
 d) En la siguiente gráfica se muestra un todo conformado por dos unidades. ¿Qué parte del todo está sombreada?  
 \_\_\_\_\_  
 e) Las siguientes nueve canicas corresponden a la unidad. ¿Qué parte de la unidad está sombreada?  
 \_\_\_\_\_

2. Grafique, dentro del cuadro correspondiente, la cantidad que representa cada uno de los siguientes números.

a) $\frac{3}{4}$	b) $\frac{5}{3}$	c) 0,750	d) 1,25	e) 0,10
------------------	------------------	----------	---------	---------

4. Reescriba la siguiente lista de números, ordenando de menor a mayor

a) 0,95    0,1    0,59    0,100    0,89    0,9    0,10

b)  $\frac{1}{10}$      $\frac{5}{20}$      $\frac{125}{126}$      $\frac{1}{17}$      $\frac{5678}{5678}$      $\frac{17}{16}$      $\frac{1}{9}$      $\frac{10}{120}$

7. ¿Cuántos números hay entre 0,4 y 0,7? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

8. ¿Cuántos números hay entre 0,6 y 0,7? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

9. Elabore una lista de por lo menos diez números entre  $-\frac{3}{4}$  y  $-\frac{3}{6}$

ordenamiento y densidad, a partir de tareas que exigían acudir al conocimiento al respecto.

<sup>1</sup> Esta indagación se realizó utilizando un instrumento construido por Galindo y Rodríguez (2002) en su trabajo de grado, dirigido por el profesor Luis Oriol Mora Valbuena, integrante del Grupo MSCUD.

No reconoce la posibilidad de intercalación arbitraria de racionales entre racionales, es decir, se presenta un profundo desconocimiento de la densidad de los racionales, y, por lo tanto, no tiene la posibilidad de aceptar la convergencia y los procesos de acotación arbitraria.

Se concluyó la necesidad de que las actividades, durante el proceso de formación, colocaran a los estudiantes ante la tarea de construir sentido para el sistema de los números racionales, a partir de sus distintas representaciones, específicamente en lo referido al valor posicional en diferentes bases, el orden, la acotación y la convergencia, estas últimas con base en el requerimiento de realizar procesos infinitos; todo ello a partir de un trabajo concreto que propiciara el vínculo entre la acción y la representación, con la pretensión de lograr su conceptualización. Veamos algunos ejemplos de preguntas de este cuestionario.

**2. Sobre el uso de casos:** denominamos casos a algunos «episodios de clase» contruidos bien sea en el formato textual o texto-video. Se recurre a estos instrumentos técnicos ya que se espera que los estudiantes para profesor se «acerquen» a la práctica del profesor, sin estar inmersos en ella. Así, se asume que los casos son un medio para que los estudiantes para profesor puedan tener la oportunidad de analizar e interpretar los procesos de aprendizaje matemático de los alumnos. Este es el uso que se propone para los casos presentados a continuación:

**El caso de José**

José tiene 8 años, está en segundo grado aprendiendo a restar. Ha hecho el siguiente ejercicio:

7	0	0	4
	-	6	8

Escribiendo en su hoja, en pasos sucesivos lo siguiente:

								5						5				
		6			1			6		1	1			6		1	1	
a)	7	0	0	4				b)	7	0	0	4		c)	7	0	0	4
			-	6	8					-	6	8			-	6	8	
				6							4	6			5	0	4	6
1. ¿Cuál fue la causa por la que José hizo la operación así?																		
2. ¿Cómo enseñaría esa resta a José?																		

Un resultado importante para esta situación es que los EPP y/o PE explican las causas desde un uso poco comprensivo de los sistemas de numeración, de tal manera que enseñan la resta con el algoritmo habitual, basándose en la explicación de los procedimientos a realizar mas no en los aspectos conceptuales involucrados.

Dada la característica del programa de formación, hemos delimitado como una de las tareas que el profesor debe abordar el diseño de tareas para ser propuestas a los alumnos. El siguiente caso propone a los estudiantes para profesor acercarse a esta actividad y justificar, al mismo tiempo, sus realizaciones.

*Una de las actividades que realiza un profesor es la elaboración de problemas relacionados con las operaciones aritméticas que enseña, para ser colocados como tareas escolares. Tomando como referencia su práctica en ese aspecto elabore, para cada una de las relaciones numéricas que se presentan a continuación, tres problemas diferentes y explique las razones por las cuales cree que son diferentes.*

**9 + 7 = 16**

**1.a.**

**1.b.**

**1.c.**

Explique las razones:

$6 \times 3 = 18$

1.a.  
1.b.  
1.c.

Explique las razones:

El uso de este caso ha permitido observar que los estudiantes para profesor utilizan como razones para explicar la diferencia aspectos provenientes de las «cosas» a las cuales se refiere el problema y no a aspectos más estructurales; tal es el caso de los diferentes tipos de problemas aditivos o multiplicativos que ha propuesto, por ejemplo, Vergnaud en su teoría de los campos conceptuales.

**3. El análisis de las producciones matemáticas de los alumnos:** como ya se mencionó, una de las tareas que debe realizar un profesor es explicarse las producciones matemáticas de sus alumnos. La situación que se presenta a continuación ha sido utilizada para promover este tipo de análisis entre los estudiantes para profesor.

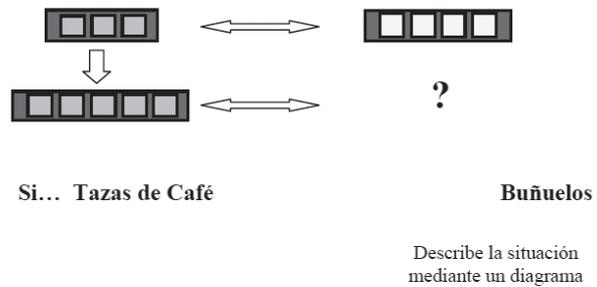
**3.1. El problema de las tazas de café y los buñuelos:** las ideas que se presentan a continuación, en relación con propuestas de solución al problema planteado, son tomadas de Bonilla y Romero (2006), quienes analizan una experiencia desarrollada por estudiantes de séptimo (12-14 años) reportada por Rojas y Romero (2006), ocurrida en una institución escolar que promueve explícitamente el trabajo por resolución de problemas<sup>2</sup>.

Por cada tres tazas de café hay cuatro buñuelos. ¿Para cinco tazas de café cuántos buñuelos se requiere?

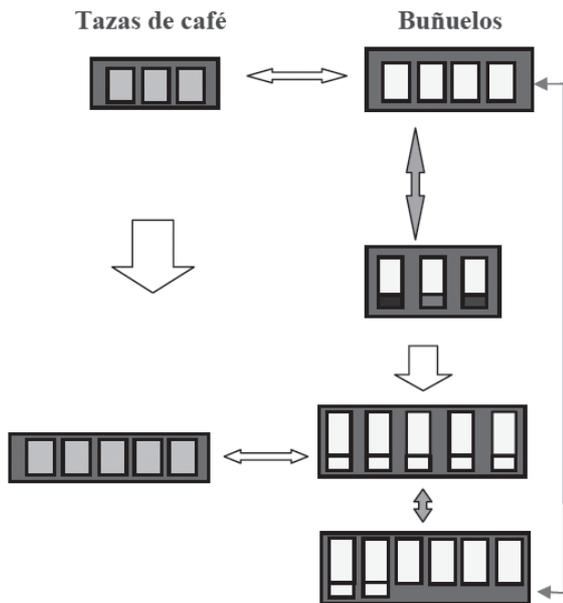
**Primer modelo de solución:** si multiplicamos la primera relación por 5 llegamos a:  
15 tazas de café son para 20 buñuelos  
5 tazas de café son para (?) buñuelos

Como 5 es la tercera parte de 15, entonces (?) es la tercera parte de 20.  
Es decir, (?) =  $20/3$

**Segundo modelo de solución:** para llegar a 5 (tazas de café) utilizamos 2 partes de 3 más las 3. A 4 buñuelos los volvemos 3 y con este tres hacemos lo mismo. Entonces primero se convierte a 4 en 3: una unidad (de las 4) la parto en 3 partes y coloco cada una de esas tres partes en cada una de las otras tres unidades (que quedan de las 4).

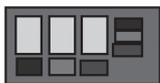


En seguida opera sobre las unidades de buñuelo interpretando y reinterpretando toda la situación.



<sup>2</sup> La experiencia tuvo lugar en la Escuela Pedagógica Experimental (Bogotá).

**Comentario:** a los 4 buñuelos iniciales los volvió 3<sub>2</sub> cambiando la unidad y conservando el todo.



**Comentario:** Por cada taza de café ahora hay un buñuelo de los nuevos (proceso de normación de la relación multiplicativa).

**Comentario:** Ahora obtiene una respuesta que debe reinterpretar en la vieja unidad «buñuelo inicial», manteniendo la relación entre las dos unidades de buñuelo (proceso de normación).

A partir del análisis de la producción matemática presentada, los estudiantes para profesor deben identificar tratamientos de la multiplicación y la división, basados en los esquemas multiplicativos de *unitización* y *normación* sustentados a su vez en habilidades básicas requeridas para la recuperación de la unidad. Pero, por otra parte, desde las representaciones gráficas se hace visible que estas operaciones ni achican ni agrandan, pues el todo se conserva y lo «único que ocurre es que la situación puede describirse desde distintas unidades, es decir que efectivamente ocurren cambios de unidad y, por lo tanto, según la unidad que se escoja para la descripción, ocurre que la numerosidad final depende en proporción inversa al tamaño de la unidad escogida, y entonces se recupera la idea, pero ahora de manera más compleja, que el producto agranda y que la división achica.

**3.2. El problema de la ladrillera:** el siguiente problema formó parte del instrumento denominado *La prueba contrarreloj*, desarrollado en la investigación *El pensamiento multiplicativo: una mirada de su densidad y complejidad en su desarrollo en el aula*, financiada por Colciencias y la Universidad Distrital (Mescud, 2005; Mescud, 2006; Mora y Romero, 2004), y utilizado para indagar respecto a los modelos intuitivos de los estudiantes al resolver problemas de adición y multiplicación. Esto es útil en tanto permite explicar por qué los estudiantes, al intentar resolver los problemas, imponen sobre los enunciados de dichos problemas condiciones, algunas veces, distintas a las efectivamente inclui-

das en la enunciación propuesta, pero que no son arbitrarias, sino producto de la generalización de las experiencias de los estudiantes con cierta clase de situaciones, en particular la aparición de los modelos de suma repetida para la multiplicación y regla de tres para la proporción (Romero, 2009).

*En una ladrillera los niños jugaban a construir montones de ladrillos y los ordenaban del más pequeño al más grande. Se encontró que en el primer montón solo había un ladrillo, en el décimo montón 19 ladrillos. Calcula cuántos ladrillos hay en el montón que ocupa la posición 100.*

Este problema fue modelado como se muestra a continuación:

Montones	Ladrillos	Cuando el número de montones aumenta, aumenta también la cantidad de ladrillos
10	19	
100	X (¿?)	

$$X = 19 \times 100 / 10$$

Los resultados del comportamiento del grupo son:

Problema #	multiplificador	Multiplificando	% corrección total	% de estudiantes que no usaron R3	% aporte a corrección sin uso de R3	% de estudiantes que usaron R3	% aporte a corrección con uso de R3
5	100	19	0	71,43	0	28,57	0

Problema #	índice para eficacia sin R3 en el problema 5 que es de suma aunque fue visto como de multiplicación	índice para eficacia con R3 en el problema 5 que es de suma aunque fue visto como de multiplicación
5	0	0

Los datos de 0 como índice de eficacia son reveladores. Nos damos cuenta de la imposibilidad estructural de aplicar R3 a los datos de la situación, puesto que diez veces la cantidad de ladrillos en el primer montón no equivale a la cantidad de ladrillos en el montón décimo; sin embargo, esta condi-

ción del problema no es tomada en cuenta por 32 de los estudiantes que producen respuestas multiplicativas invocando, explícitamente, el 28,57% de los estudiantes. El esquema de R3, tomándolo entonces como paradigma de la clase de problemas al que ellos creen pertenece el problema enunciado, imponiendo sobre el original, de manera tácita, no reflexiva las propiedades de la proporcionalidad que son las que rigen estructuralmente R3.

¿Cómo comprenden ellos que un problema corresponde al esquema de R3?

Las entrevistas realizadas nos permitieron entender que los estudiantes están procediendo así: ven que hay dos distintos espacios de medida y tres datos dados, dos de ellos en un mismo espacio y un tercero en el restante, ven además que a más cantidad en uno de ellos corresponde más cantidad en el otro. De esta comprensión casi instantánea del enunciado del problema pasan al esquema.

M1	M2
A	B
C	X

Para el caso de los estudiantes investigados, cuatro de ellos suponen que este esquema ya es la operatoria desde la que se obtiene solución numérica. Otros realizan  $X = (c \cdot b) / a$ , pero cuando se les preguntó por qué podían hacer esto, la respuesta fue invariable: «así me lo dijeron en el colegio», y curiosamente recuerdan su uso en clase de química como una manera de proceder frente a la construcción de mezclas o combinaciones, o de física para hallar velocidades, etc. Otras veces ha sido dicho en la casa generalmente por un hermano un poco mayor. Ninguna respuesta recuerda una construcción conectando medición, razón, proporción, cambios de unidad o construcción geométrica de magnitudes generando álgebras o sigma-álgebras.

**4. La incorporación de los documentos institucionales (lineamientos curriculares y estándares) a los procesos de reflexión sobre la práctica:** el conocimiento y uso de las propuestas curriculares para el área de matemáticas debe incorporarse en los procesos de formación de profesores como un referente que les permita contextualizar su práctica a los nue-

vos requerimientos, no solo en lo que concierne a los procesos matemáticos que se espera sean desarrollados por los estudiantes en las aulas, sino para proveer al profesor de elementos teóricos y prácticos con los que pueda convertirse en un diseñador de currículo.

El caso del profesor Juan:

Sin darles instrucción previa sobre el tema, el profesor Juan les ha colocado la siguiente situación-problema a los alumnos de curso 6°.

**Tenemos seis números y el más grande es el 5. Sumamos estos números y dividimos la suma por seis. El resultado es 4. ¿Te parece posible? ¿Por qué?**

Su compañera de trabajo, la profesora Mariela, cuestiona la tarea diciéndole que ésta no se corresponde con lo establecido en los estándares curriculares, porque allí se argumenta que el conocimiento procedimental solo se construye si se tiene un conocimiento conceptual. Entonces resolver esta situación, en este momento, no contribuye a que sus estudiantes desarrollen competencia matemática.

**¿Con quien estás de acuerdo y por qué?**

Las respuestas más comunes de los niños ante la situación planteada se representan en las siguientes afirmaciones:

1. «No es posible porque  $0+1+2+3+4+5$  es igual a 14 y al dividirlo entre seis no da 4»
2. «Solo hay una solución y es  $4+4+4+4+4+4=24$  y  $24/6=4$ »

Ante estas respuestas, el profesor les propone a los niños hacer sus cálculos, utilizando para ello la calculadora.

*¿Está usted de acuerdo con el profesor Juan en que el uso de la calculadora ayudará a los estudiantes a encontrar nuevas soluciones? Explique sus respuestas, apoyándose en lo propuesto en los estándares curriculares.*

Un resultado interesante de este caso lo configura el uso que progresivamente van haciendo los EPP y/o PE de los instrumentos conceptuales, contenidos en los Lineamientos Curriculares y los Estándares (Men, 1998, 2003, 2006), para ir argumentando sus posturas.

### Conclusiones

Desde nuestra experiencia como formadores de profesores, debemos destacar que el uso de los instrumentos conceptuales, producidos en las investigaciones realizadas, nos ha permitido proponer a los EPP y a los PE actividades de aprendizaje que, contextualizadas en una situación específica de enseñanza, les permite realizar aproximaciones, cada vez más complejas, al análisis de la misma; esta potencialidad, sin embargo, no sustituye la necesidad de la reflexión sobre «su práctica real» como profesores en aulas específicas y con niños específicos.

Utilizar los instrumentos conceptuales, permite que los EPP y PE puedan tomar distancia de los sucesos de aula y aprender a «ver» en ellos cuestiones que desde el ejercicio mismo son muy difíciles de observar, en particular, interpretar la producción matemática de los(as) niños(as) y jóvenes, dejando de lado las explicaciones simples de «sabe o no sabe», «está bien o está mal», para adentrarse en explicaciones basadas en resultados de investigación en didáctica de las matemáticas; por ejemplo, usando resultados sobre tipos de problemas aritméticos, sobre las dificultades cognitivas que los conceptos matemáticos imponen, la diversidad de tipos de procedimientos, las concepciones previas, los modelos intuitivos, los procesos de modelación, los niveles en las competencias de resolución de problemas, etc.

Estas actividades no agotan ni abarcan la totalidad de las actividades de un programa de formación de profesores; indagar sobre la utilidad de nuevos diseños de entornos y aprendizaje así como su eficacia, es hoy en día un ámbito de trabajo que debe ser asumido por los formadores de profesores e investigado y sistematizado por los investigadores en

educación matemática, particularmente las investigaciones en formación de profesores.

### Bibliografía

- Andrade, L. Perry, P. Guacaneme, E. Fernández, F. (2003). *Rutas pedagógicas en matemáticas: ¿Azar o construcción?* Bogotá: IDEP.
- Blanco, L. Contreras, L. (2002). Un modelo formativo de maestros de primaria, en el área de matemáticas en el ámbito de la geometría. En Blanco, L. y Contreras L. (Eds.). *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: una mirada a la práctica docente*. España: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.
- Bonilla, et al. (1998). *Cómo enseñamos aritmética*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas- IDEP.
- Bonilla, M. Romero, J. (2006). La resolución de problemas: sus posibilidades para el desarrollo del pensamiento multiplicativo. En *Revista Científica*, núm. 7, pp. 99-120. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García Oliveros, G. Castiblanco, M. G. Vergel, R. (2005). *Prácticas de evaluación en las clases de matemáticas*, vol. 1, pp. 145-115, (1 ed.). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- García, M. Sánchez, V. (2002). Una propuesta de formación de maestros desde la educación matemática: adoptando una perspectiva situada. En Blanco, L. Contreras L. (Eds.). *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: una mirada a la práctica docente*. España: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.
- García, M. Sánchez, V. Escudero I. Llinares, S. (2006). The dialectic relationship between research and practice in mathematics teacher education. En *Journal of Mathematics Teacher Education*, núm. 9, pp. 109-128. Springer.
- Galindo, J. Rodríguez, L. (2002). *Algunos elementos en la construcción del concepto de densidad de*



- los números racionales en Educación Básica y Media Vocacional.* Trabajo de Grado (Licenciatura en Matemáticas) no publicado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Llinares, S. Sánchez, V. García, M. (1994). Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones. En *Revista Educación*, núm. 304, mayo-agosto, pp. 202-222.
- Llinares, S. (2004). La generación y uso de instrumentos para la práctica de enseñar matemáticas en la Educación Primaria. En *UNO. Revista de Didáctica de la Matemática*, pp. 36-93.
- Llinares, S. (2008). *Aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas y el papel de los nuevos instrumentos de comunicación.* Conferencia invitada en “III Encuentro de programas de formación inicial de profesores de matemáticas”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, abril 24 y 25.
- MESCUD. (2002). *Aritmética y resolución de problemas en la formación de profesores.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MESCUD. (2002a). *Matemáticas para todos. El sentido de la profesión profesor(a) de matemáticas.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MESCUD. (2005). *El pensamiento multiplicativo: una mirada de su densidad y complejidad en su desarrollo en el aula.* Bogotá: Informe de Investigación IDEP-COLCIENCIAS, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MESCUD. (2006). *Razonamiento multiplicativo: un camino posible.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [No publicado].
- MESCUD. (2008). *Uso de problemas matemáticos como instrumentos de aprendizaje en la formación de profesores.* Proyecto de Investigación, COLCIENCIAS. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [No publicado].
- Mora, L. Romero, J. (2004). ¿Multiplicación y división o cambio de unidad? En: *Memorias del Sexto Encuentro de Educación Matemática.* Medellín: Gaia, pp. 13-20.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares- Matemáticas.* Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Hacia un sistema nacional de formación de educadores.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Creamos Alternativas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de calidad.* Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá D.C.: MEN.
- Rojas, P. J. Romero, J. (2006). Estrategias para promover el aprendizaje de la multiplicación como cambio de unidad. En *Memorias XXII Coloquio Distrital de Matemáticas y Estadística.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, J. (2009). Elementos para una explicación de algunas respuestas erradas a problemas multiplicativos. En *Memorias 10° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa.* Pasto: Asocolme.
- Vergnaud, G. (1996). *El niño, las matemáticas y la realidad: Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.* (L. Ortega, trad.), México: Trillas. [Traducción de la tercera edición 1985].



# Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva

## Childhood and disability. The right to an inclusive education

María José Sánchez Vazquez

Sonia Lilián Borzi

Carmen Lydia Talou\*

Fecha de recepción: 16 de abril de 2010

Fecha de aceptación: 7 de junio de 2010

### Resumen

Los avances en materia de Derechos Humanos han permitido visualizar diferentes colectivos considerados vulnerables en función de su diversidad funcional –comúnmente denominadas «discapacidades»– y realizar una reflexión sobre su inserción social basada en la igualdad de oportunidades. El ámbito educativo se convierte en el contexto prioritario para que estos niños(as) puedan efectivizar sus derechos básicos. Allí aparecen reflejadas distintas concepciones y modelos sobre la discapacidad como producto de construcciones socioculturales y científicas, permitiendo o no la inclusión real.

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de los sentidos de la igualdad aparecidos en la doctrina de los Derechos Humanos aplicados a la educación y presentar nuestra investigación respecto a las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidades y la inserción escolar de sus pares con necesidades educativas derivadas de ellas. El estudio consistió en un diseño de tipo exploratorio y descriptivo, realizando entrevistas a 90 sujetos de 6 a 15 años, de escuelas públicas (La Plata, Buenos Aires). Exhibimos aquí resultados de algunas de las dimensiones indagadas: la igualdad en el derecho a la educación y la inclusión escolar de los niños(as) con discapacidades. Las respuestas evidenciaron escasa tematización al respecto, esta última comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos.

**Palabras clave:** derechos educativos, igualdad, inclusión educativa, concepciones infantiles.

### Abstract

Progress on the matter of Human Rights has allowed to visualize different groups considered vulnerable in view of their functional diversity –typically called “disabilities”– and to reflect on their social inclusion based on equal opportunities. The educational environment becomes the priority context so that these boys and girls can fulfill their basic rights. There, different conceptions and models on disability as a product of socio-cultural and scientific constructions are reflected, allowing, or not allowing, the real inclusion.

The object of this work is to review the senses of equality from the doctrine of Human Rights applied to education and to present our research on children's conceptions about people with disabilities and the school inclusion of their peers with educational needs derived from their disabilities. The study consisted of a design of exploratory and descriptive type. We performed interviews in depth to 90 subjects aged 6 to 15, all students of public schools (La Plata, Buenos Aires). Here we show results regarding some of the investigated dimensions: equal rights to education and school inclusion of boys and girls with disabilities. Answers showed a poor response to the subject matter, a matter that begins to enrich as the subjects' ages increase.

**Key words:** educational rights, equality, educational inclusion, children's conceptions.

\* Docentes investigadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, República Argentina.  
correo electrónico: mjsanchezvazquez@hotmail.com

## Introducción

El denominado «Fenómeno de los Derechos Humanos» (Rabossi, 1993) es ya un movimiento mundialmente aceptado en nuestras sociedades occidentales a partir de mediados del siglo XX. Con su advenimiento, comienza un sostenido recorrido en vías del reconocimiento de los distintos colectivos humanos como portadores de derechos. Se enuncian una serie de principios básicos (dignidad, autonomía, autodeterminación, igualdad y justicia, entre otros) donde confluyen dos aspectos centrales: por un lado, la consagración legal de los derechos subjetivos necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad y, por otro, la obligación del Estado de respetar y garantizar tales derechos, de modo tal que su responsabilidad queda comprometida en caso de violación no reparada (Rabossi, 1993; Pinto, 1997).

De modo general, para el caso de los(as) niños(as), el reconocimiento del colectivo «infancia» como sujetos de derechos plenos ha tenido interesantes consecuencias en los distintos escenarios cotidianos. La familia ha sido quizás el ámbito paradigmático. En su seno ha operado un cambio muy importante que consistió en el pasaje hacia una forma de organización más democrática y pública, donde lo familiar deja el modelo piramidal y se vuelve horizontal: desde el punto de vista jurídico-legal, todos, hasta los niños menores de edad, son sujetos de derecho. El Estado es el encargado de defender y garantizar de modo público su cumplimiento (Sánchez Vazquez, 2007).

De manera particular, dentro de este colectivo infantil comienzan a visualizarse diferentes grupos identificados como de mayor vulnerabilidad por distintas circunstancias; siendo un rasgo común el haber sido marginados sistemáticamente, aun dentro de las sociedades que pregonan los derechos para la infancia. Vamos a referirnos aquí al colectivo «niños(as) con discapacidades» y a su inserción en el ámbito educativo como un derecho básico basado en la igualdad de oportunidades.

Ante todo, consideramos que la educación cumple un rol esencial en el proceso de concientización de los Derechos Humanos (dignidad e igualdad), gracias a una continua búsqueda de estrategias que permitan ofertar una «escuela para todos» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990; 2000). Por otra par-

te, pensamos que esta tarea educativa no puede estar aislada de un proyecto de sociedad abierta a las necesidades de sus ciudadanos, sea cual fuera su condición existencial. La escuela de diseño inclusivo pasa a ser así parte de una filosofía de vida que reconoce la diversidad como valor y fuente de enriquecimiento; siendo exitosa por los logros de todos y cada alumno y por el desarrollo y bienestar de la comunidad. Este tipo de educación para la inclusión –concebida como educación para toda la vida– debería ser accesible especialmente para los grupos más vulnerables y marginados; destacando la importancia de que este proceso continuo y gradual se inicie tempranamente y se pueda articular a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza.

Respecto a las concepciones sobre la discapacidad, diferentes autores (Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004; Palacios y Románach, 2006) identifican la coexistencia de distintos paradigmas, modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades; de ellas se desprenden políticas sociales, económicas y educativas. Entre los paradigmas principales podemos mencionar: el *modelo tradicional*, el *modelo médico*, los *modelos sociales*, el *modelo bio-psico-social* y, más recientemente, el *modelo de la diversidad funcional*.

El avance en comprender la problemática de la visibilización del colectivo «personas con discapacidades» y de su total inclusión social ha estado ligado a los esfuerzos de una lenta pero continua superación de modelos tradicionales hacia concepciones más holísticas. En la Antigüedad y Edad Media nace un modelo denominado *tradicional* fundamentado en ideas bíblicas y en supersticiones, confinando a estos individuos al aislamiento, destierro o muerte por voluntad divina. En la medida en que el discurso científico comienza a cobrar relevancia se instala un nuevo modelo: el médico o del *déficit*, que considera a las personas con discapacidades como individuos enfermos; la discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria; la restauración de la función deteriorada puede acercar el supuesto defecto a lo que se cree normal. A partir de movimientos liderados por las propias personas con discapacidades y en reclamo por los derechos propios, aparecen diversos modelos *sociales* que sostienen que las personas con discapacidades tienen derecho a tomar decisiones

sobre tratamientos médicos y otros aspectos de sus vidas; destacan, además, que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, las que generan exclusión, discriminación y prejuicios. Finalmente, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 2002) han señalado que estos modelos sociales también pueden generar otro tipo de reduccionismo, ahora social, diluyéndose la necesidad de atención del problema específico. Así, la Organización Mundial de la Salud, mediante la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud–CIF (OMS, 2001) delinea un nuevo modelo, el *bio-psico-social*, incorporando visiones interdisciplinarias. Este enfoque sustituye los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía –portadores de connotación negativa– por los de déficit en el funcionamiento, limitación en la actividad y restricción en la participación. Se enfatiza la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y estructuras corporales, como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo Alonso, 2004). Además, se explicita que mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación. De modo reciente, miembros del Foro de la Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005) proponen una nueva consideración y denominación de la discapacidad: *diversidad funcional*, erradicando así el carácter negativo de las denominaciones anteriores. Como crítica destacan que, aunque el uso de los términos déficit, limitación, barrera y restricción desplazan el problema de la persona al entorno, mantienen una connotación discriminatoria que hay que superar primero en el lenguaje y su uso.

En relación con la temática de la igualdad en el ámbito educativo y en el marco de los Derechos Humanos, hemos tomado en consideración los últimos documentos internacionales de Naciones Unidas y de diversas ONG. Los cambios hacia una ética que contemple la diversidad y su riqueza han sido notables en los últimos 20 años. Estos avances van desde la *Convención de los Derechos del Niño* (Organización de Naciones Unidas, 1989) hasta la tan esperada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007). Entre ellos, se sitúan una serie de documentos específicos para la educación, tales como las *Reglas estándar sobre igualdad*

*de oportunidades para las personas con discapacidades* (ONU, 1993), La *Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994) y su revisión a los 10 años (UNESCO, 2004), o el *Foro mundial de la educación de Dakar* (UNESCO, 2000). La promulgación de la Convención representa un hito decisivo en el tratamiento de la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos, puesto que marca el cambio de paradigma en este ámbito, en acuerdo con los cambios sociales y culturales que arriba hemos señalado, y destacando así la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección internacional (Palacios y Bariffi, 2007). Se explicita que no se han creado nuevos derechos, sino que se ha consolidado el principio de no discriminación hacia las personas con discapacidades.

Para el caso de la infancia con discapacidades y su desarrollo pleno en el ámbito educativo, hemos tenido en cuenta los distintos sentidos que dentro de la doctrina de los Derechos Humanos puede tomar el término *igualdad*. Podemos distinguir cuatro sentidos distintos (Mathiason, 2002; Sánchez Vazquez, 2006), a saber:

**1) Iguales derechos.** A partir del compromiso asumido por los Estados Parte en la defensa de ciertos derechos subjetivos básicos, queda establecido el primer significado de igualdad con alcance universal y sin distinción alguna (ONU, 1948, en su artículo 1); enunciación que se encuentra asimismo expresada para los colectivos vulnerables tales como los niños y niñas con discapacidades (ONU, 2007, en su artículo 7).

**2. Igual trato.** Este sentido se orienta a establecer la importancia en otorgar el mismo tratamiento a toda persona, cualquiera sea su diversidad funcional. Para los derechos políticos, el sentido «igual trato» está orientado a garantizar la aplicación del mismo sistema legal vigente de derechos, deberes y garantías a las personas con o sin discapacidades. En el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales, «igual trato» hace referencia a que las personas con discapacidades deben poder gozar plenamente de sus derechos recibiendo el tipo de tratamiento compensatorio en salud, educación y trabajo. De modo tal que la igualdad se entiende aquí como «desigual trato» en la perspectiva de la equidad y la justicia distributiva. Los llamados «ajustes razonables» permiten establecer el tratamiento diferencial necesario para que la igualdad se vuelva efectiva (ONU, 2007, en su artículo 24).

**3. Iguales oportunidades.** En virtud de obtener un sentido más acabado del concepto de igualdad, se incluye este tercer aspecto que contempla la «igual oportunidad de participación». Este sentido establece la necesidad de que el Estado sea el que asegure los recursos necesarios para su cumplimiento (ONU, 1993; 2007).

**4. Iguales resultados.** Este último sentido hace referencia a las consecuencias positivas y beneficiosas que se obtienen cuando se proporciona igualdad en los tres sentidos anteriormente mencionados. Por ejemplo, al dar «iguales oportunidades» a los niños y niñas con discapacidades en el ámbito educativo se obtienen «mejores resultados», puesto que el hecho de tener una discapacidad y encontrar modos de compensarla, hace que se obtengan mayores logros individuales y, en consecuencia, mejore la autoestima (ONU, 2007).

Como sostiene la jurista Pinto, «cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy» (1997, p. 1). Por eso, una sociedad que intenta avanzar sobre las problemáticas que incluyen a las personas que funcionan de manera diversa, necesita incorporar estos sentidos de la igualdad.

En el área educacional, la vida escolar conforma un espacio institucional privilegiado, donde los(as) niños(as) y jóvenes deberían formarse como ciudadanos en la promoción de una sociedad diversa y justa a la vez; además, atenta a las diferencias y riquezas individuales. Sin embargo, la aceptación del otro diverso sólo es posible cuando hay un conocimiento sobre –y un reconocimiento de– esas diferencias. Es especialmente en ese aspecto en donde creemos que la escuela juega un papel esencial, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la problemática en su conjunto.

Nuestras investigaciones sostienen como premisa básica que en el medio escolar aparecen reflejadas las distintas concepciones sobre la discapacidad y la igualdad, desarrolladas en la sociedad, que permiten o no la inclusión efectiva (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias, 2003). Sostenemos que los comportamientos y las actitudes de los sujetos están determinados, en gran parte, por esas representaciones o modelos del mundo social, y que las concepciones

que sostienen los niños sobre aquellos compañeros con discapacidad, compartan o no su mundo escolar, pueden ser fuente de dificultad, conflictos y tensiones, en la medida en que no sean reconocidas.

### **Nuestra investigación sobre la inclusión educativa de los(as) niños(as) con discapacidades. Presentación, objetivos y algunos resultados**

Nuestro equipo de investigación está compuesto por profesionales y docentes universitarios de diversos ámbitos de la psicología. Desde el año 1998 a la actualidad, venimos desarrollando investigaciones en relación a la infancia y la educación, centrándonos cada vez más en el problema de la inclusión del niño(a) con discapacidades en la escuela común como un derecho humano básico. A la fecha, hemos abordado distintas poblaciones –niños, docentes, estudiantes universitarios, directivos escolares, docentes formadores de maestros y otros profesionales relacionados con el ámbito educativo– para la indagación de la problemática mencionada (ver: Talou, et al. 2006; 2009).

Esta presentación se relaciona con uno de los proyectos desarrollados entre los años 2002 y 2005, denominado *Concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad: un estudio comparativo evolutivo*, en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). En esa oportunidad, el problema de investigación se organizó en torno a las siguientes preguntas: el hecho de que los niños compartan el ámbito y la experiencia escolar con pares con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, ¿modifica, amplía sus conocimientos, su comprensión de las dificultades o los trastornos de sus compañeros? ¿Cómo conceptualizan esas dificultades? Las concepciones elaboradas por los niños, ¿cómo inciden en las relaciones interpersonales? ¿Qué esperan de sus compañeros? ¿Qué competencias o incompetencias les atribuyen? ¿Qué reflexiones han surgido a partir de esas condiciones? ¿Con quién han reflexionado? ¿Cuáles consideran que son los derechos educativos de estos niños? Estas concepciones, ¿cambian según la edad y nivel de escolarización de los sujetos?

El objetivo final consistió en proporcionar información relevante que permitiría diseñar estrategias ten-

dientes a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar colaborativo, contemplando la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

## Metodología

### *Sujetos*

La muestra estuvo compuesta por sujetos de ambos sexos, distribuidos en 5 grupos etarios, de 6-7, 8-9, 10-11, 12-13 y 14-15 años, estudiantes de Educación General Básica (EGB) en escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata. Las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo a si llevaban a cabo algún proyecto de integración con Educación Especial o no; y los entrevistados, seleccionados por el personal directivo y docente de las escuelas en función de los siguientes criterios de inclusión: niños que transitan regularmente su escolaridad, sin ausentismos, sin trastornos escolares, sin retrasos del lenguaje, sin trastornos neurológicos y/o mentales.

### *Diseño y procedimiento*

Se trató de un estudio descriptivo-exploratorio. La recolección de datos se realizó según la modalidad del método clínico, consistente en dejar hablar a los niños(as) en una conversación guiada por preguntas orientativas y previamente establecidas, con el fin de captar sus argumentos en la justificación de sus respuestas. Las entrevistas se administraron de manera individual, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, según categorías que permitieron reinterpretar y organizar las verbalizaciones de los sujetos derivadas de las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de personas con discapacidades y fuentes de esos conocimientos.
- Determinantes y comprensión de los problemas de salud.
- Actividades y participación en espacios escolares y extraescolares. Barreras existentes y adecuaciones necesarias.
- Derecho de los niños a la educación. Conocimiento sobre la oferta educativa. Estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Metaconocimiento y reflexión sobre el tema.

Para el caso que aquí nos interesa, se abordarán dos dimensiones: por un lado, el conocimiento sobre las personas con discapacidades y, por otro, el reconocimiento y comprensión del derecho a la educación basado en las nociones de igualdad, cuyas preguntas orientativas fueron:

- ¿Vos conocés, viste a alguien así (con esos trastornos/problemas)? Pensá si conocés a alguien de la escuela, de casas de amigos o familiares, del barrio... ¿Cómo es/son ese/esos chico/s que vos conocés, qué les pasa? ¿Alguna vez en la escuela te han hablado de esos chicos/personas? ¿Te han hablado en otros lugares?
- Estos chicos, ¿van a la escuela? ¿Tienen o tendrían que ir a la escuela?, ¿a qué escuela deberían ir? ¿A qué escuela van? ¿Qué pasa/pasaría si no van a la escuela? ¿Conocés alguna de las escuelas a las que van? ¿Cómo son esas escuelas? ¿Cómo son los maestros? ¿Necesitan alguna preparación especial

### *Resultados*

El análisis de las respuestas en los niños evidenció una escasa tematización sobre la problemática de los(as) niños(as) con discapacidades y su inserción en el ámbito escolar como un derecho, la que comienza a enriquecerse según avanza la edad de los sujetos. Si bien la mayoría de los entrevistados manifestó conocer personalmente o por otros medios a personas con alguna discapacidad, resulta llamativo en algunos casos el no reconocimiento de la existencia de pares con discapacidades, aún en escuelas que poseen proyectos de integración. Gran parte de los sujetos reconoció haber recibido información de manera asistemática sobre el tema, sin un tratamiento específico en el seno del aula. Las siguientes verbalizaciones ilustran esta situación:

**Tomas, (14 años):** [¿Te dieron charlas o clases en la escuela?] *Lamentablemente, no, nos han dicho que hay que tener cierto cuidado, que hay que tratarlos de otra forma...*

**Guillermo, (13 años):** *Sí, [una charla] de una hora donde te explicaban los problemas de los discapacitados, nos pedían más colaboración, venían al día siguiente y te daban un diploma. [¿Trataron el tema con la maestra?] Mucho no... Cuando salía el tema, así, por algo, nos explicaba. Mucho no me acuerdo...*

**Joaquín, (11 años):** *Con la maestra, no. Temas de discapacitados no hemos visto.*

**Lucía, (9 años):** *Mi mamá, antes, les enseñaba a dibujar a los que tenían problemas en una escuela... Pero en mi escuela, contarnos, no.*

**Antonela, (7 años):** *Charla no, nunca; la maestra nos dijo: «chicos no se rían porque hay un nene que no ve y les va a decir córranse», y que le digamos: «está bien, me corro».*

La mayoría de los(as) entrevistados(as), apoyándose en un modelo internalizado del déficit, visualiza de manera restringida las oportunidades de participación, ya sea en espacios escolares como extraescolares. Las barreras psicológicas y físicas que deben soportar los infantes con discapacidades no resultan demasiado evidentes, especialmente para los más pequeños. Por ejemplo, ante la pregunta del entrevistador: «los niños con discapacidades, ¿pueden ir a la escuela contigo?», algunas de las respuestas fueron:

**Nara, (10 años):** *La verdad que no, mire por ejemplo la nena que es enfermita que va a la escuela diferenciada [refiriéndose a una niña mencionada antes], la podrían agredir, decirle cosas feas, que los varones casi siempre hacen así.*

**Sebastián, (10 años):** *Y... si puede hablar, ver, razonar y entender, sí, puede. Sí es buen alumno, tiene buena conducta, no es malo... eso.*

**Yésica, (9 años):** *No, porque la tratarían mal, en el recreo la empujarían.*

**Sergio, (8 años):** *No, porque no puede subir la escalera.*

**Candela, (6 años):** *los ciegos no, no... porque no pueden hacer la tarea bien, porque no saben qué hacer. [¿Y un chico sordo?] Tampoco puede... porque no puede escuchar lo que le dicen.*

El derecho a la educación de las personas con discapacidades es, en general, reconocido por todos los sujetos –primer sentido de la igualdad–, aunque la mayor parte manifiesta desconocimiento de las ofertas educativas específicas –segundo y tercer sentido de la igualdad–. Los más pequeños, afirman en su mayoría que solo es posible la educación especial; sin

embargo, su conocimiento de establecimientos que la imparten se reduce a la mención fortuita de alguna escuela en el barrio o de algún cartel en sus recorridos habituales. Solo un grupo sostiene el derecho al acceso a escuelas de educación básica común, aunque sin poder justificar su afirmación. Los más grandes, afirman a menudo el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades, tales como, capacitación de maestros, eliminación de barreras físicas o psicológicas, lo que incluye la «preparación» de los pares –parecería aquí que los diferentes sentidos de la igualdad tienden a conjugar–. Veamos algunos ejemplos, para finalizar:

**Luisina, (14 años):** [Los niños con discapacidades pueden ir] a *las escuelas comunes, totalmente. Supongo que... que como hace [un compañero no visible], está perfecto, que tenga doble escolaridad: a la mañana, acá, con nosotros, y a la tarde, con chicos igual a él, digamos, y además con gente especializada para que él pueda... hacer las tareas de este colegio, gente que le brinda información y eso.*

**Juan, (12 años):** [...] *son iguales a nosotros, pero con una deficiencia. No tienen nada, que no cambia nada. Tiene el mismo derecho de aprender, tiene el mismo derecho a todo.*

**Yerimén, (10 años):** [...] *algunos van a escuelas part... a escuelas especiales, y algunos vienen a escuelas comunes... porque por más que no puedan caminar, ponele, son chicos y tienen inteligencia y todo eso y tienen derecho a aprender. [...] Porque son chicos comunes... algunos son... que no entienden bien las cosas..., a escuelas particulares... y los chicos... los otros son chicos comunes, ponele, que no pueden caminar, que no pueden hablar, pero son chicos comunes, que entienden y todo eso. [si los padres no los mandaran a la escuela] se quedarían sin saber nada... no me sale... no cumplirían los padres con los derechos del chico.*

**Pedro, (9 años):** [...] *le dan una clase a los ciegos para escuchar mejor... a los sordos, para que puedan ver y hacer... para que puedan ver bien lo que hace la maestra y escucharlo... eh... no sé qué otra cosa más. [Los maestros deben ser] especialistas en chicos con algunos problemas [...] Tenés que aprender mucho sobre algunas cosas, como un doctor que se especializa en sangre... y todo eso.*

**Florencia, (6 años):** [Los niños con discapacidades, ¿van a la escuela?] *Y... me parece que sí.* [¿Conocés cómo son las escuelas adónde van?] *No... y si nunca las vi, yo ni me lo imagino, no se me ocurre...*

### A modo de conclusión

Los resultados señalados con base a las respuestas de los sujetos nos permiten hipotetizar que las concepciones de aprendizaje que subyacen a los dichos infantiles estarían relacionadas con ideas «socialmente aceptadas» respecto a cómo se debe aprender y las barreras que existen para el acceso igualitario de todos los niños a la educación (ONU, 2006). A través de los aspectos indagados pudimos apreciar ciertas dificultades de los entrevistados para visualizar la complejidad de las problemáticas de las personas con diversidad funcional, lo cual afianza la idea de que la aceptación del otro diverso solo es posible cuando hay un conocimiento y reconocimiento de esas diferencias. Es especialmente en ese aspecto en donde creemos que la escuela juega un papel esencial, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de conocer y reflexionar sobre la temática en su conjunto.

La defensa del derecho a la igualdad de oportunidades y equidad educativa, en el marco de los Derechos Humanos, ha significado un paso importante en la consideración de la diversidad. Este último avance ha llevado a sostener, para la discapacidad, las necesarias adecuaciones que garanticen la equidad en la participación de los bienes sociales, siendo la educación un bien prioritario. La importancia de explorar las concepciones infantiles y sus consecuencias en el actuar cotidiano de la escuela reside en que ello puede aportarnos insumos interesantes a la hora de establecer acciones institucionales efectivas para la inclusión real de todos los(as) niños(as). En la escuela, la proclama formal de los «derechos para todos» debería ir acompañada de una educación orientada desde la mirada ética del «mutuo reconocimiento» (Cullen, 2000) que trascienda el tema de la simple tolerancia, y donde cada cual –individuo discapacitado o no– sea fuente de mutuo aprendizaje.

### Bibliografía

- Barton, L. (Ed.), (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2000). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mathiason, J. (2002). *Consideraciones acerca de la Convención Internacional propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades*. [Recuperado en octubre 20 de 2004]. Disponible en [www.congreso.gob.pe/.../discapacidad/convencion.html](http://www.congreso.gob.pe/.../discapacidad/convencion.html)
- Marks, D. (1997). Models of disability. En *Disability and Rehabilitation*, núm. 19, pp. 85-91.
- Oliver, M. (2002). *Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development*. Dublin: Annual Disability Research Seminar.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Recuperado en marzo 15 de 2010]. Disponible en [www.un.org/es/documentos](http://www.un.org/es/documentos)
- ONU. (1989). Convención de los Derechos del Niño. [Recuperado en marzo 15 de 2010]. Disponible en [www.un.org/es/documentos](http://www.un.org/es/documentos)
- ONU. (1993). *Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General número 48/96. [Recuperado en marzo 10 de 2008]. Disponible en <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/48/list48.htm>
- ONU. (2006). *Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad. 43° período de sesiones*. [Recuperado en marzo 10 de 2008]. Disponible en [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/.../\\$FILE/G0740705.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/.../$FILE/G0740705.pdf)
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Resolución aprobada por la Asamblea General número 61/106*. [Recuperado en marzo 10 de 2008]. Disponible en <http://www.un.org/Depts/dhl/spanish/resguids/gares1sp.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: monografía; 1*. [Recuperado en marzo 15 de 2010]. Disponible en [portal.unesco.org/es/publicaciones](http://portal.unesco.org/es/publicaciones)



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, España. [Recuperado en marzo 10 de 2008]. Disponible en <http://www.unesco.org/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO*. [Recuperado en marzo 15 de 2010]. Disponible en [portal.unesco.org/es/publicaciones](http://portal.unesco.org/es/publicaciones)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Salamanca: ten years on. UNESCO-sponsored programmes and publications*. [Recuperado en marzo 15 de 2010]. Disponible en [portal.unesco.org/es/publicaciones](http://portal.unesco.org/es/publicaciones)
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud*. Madrid: Inersio.
- Palacios, A. Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: Cinca- CERMI.
- Palacios, A. Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Diversitas AIES. [Recuperado en marzo 5 de 2009]. Disponible en <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Pfeiffer, D. (2002). The philosophical foundations of disability studies. En *Disability studies quarterly*, núm. 22, vol. 2, pp.135-147.
- Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Rabossi, E. (1993). Los Derechos Humanos básicos y los errores de la concepción canónica. En *Revista Instituto Internacional de Derechos Humanos*, núm. 18, pp. 45-73.
- Romañach, J. Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente. [Recuperado en marzo 5 de 2009]. Disponible en <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2006). Los sentidos de la igualdad y el derecho a la educación en la futura *Convención sobre Discapacidad* (Organización de Naciones Unidas). Red Interuniversitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos. [Recuperado marzo 22 de 2009]. Disponible en [www.calidadmayor.com.ar/.../IVJornadasUnidisca.htm](http://www.calidadmayor.com.ar/.../IVJornadasUnidisca.htm)
- Sánchez Vazquez, M. J. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. En *Revista Fundamentos en Humanidades*, año 7, núm. 15, vol. 1, pp. 179-192.
- Talou, C. Borzi, S. Sánchez Vazquez, M. J. Iglesias, M. C. (2003/2004). Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? En *Revista orientación y sociedad*, núm. 4, pp. 97-107.
- Talou, C. Borzi, S. Iglesias, M. C. Sánchez Vazquez, M. J. Hernández Salazar, V. (2006). ¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE. En *Novedades Educativas*, núm. 192/193, pp. 26-29.
- Talou, C. Borzi, S. Sánchez Vazquez, M. J. Iglesias, M. C. Hernández Salazar, V. (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. En *Revista de Psicología. Segunda época*, núm. 10, pp. 249-260.
- Verdugo Alonso, M. (2004). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. [Recuperado en febrero 22 de 2009]. Disponible en [www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf](http://www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf)



# Incidencia de la ocupación laboral de las madres en las prácticas de crianza que ejercen\*

## Impact of the occupation of mothers in their parenting practices

Ana Mercedes Vásquez L.\*\*

Fecha de recepción: 15 de abril de 2010

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2010

### Resumen

Este trabajo busca visibilizar el papel de la ocupación laboral de las madres en los hábitos y costumbres relacionados con la crianza de sus hijos(as) en dos oficios representativos de las formas de producción en el Municipio de Tenjo: las operarias de los cultivos de flores y las trabajadoras del campo. Los ejes temáticos son la socialización y el uso del tiempo por fuera de las jornadas laboral y escolar. Al reconocer la crianza como práctica cotidiana que se ejerce en un contexto espacial, socio-cultural y económico definido, y que la información recolectada proviene directamente de integrantes de esa comunidad, se ubica dentro de un método cualitativo de tipo etnográfico. Los resultados y las conclusiones recogen las vivencias de madres con afinidad en sus ocupaciones laborales, identifican las formas de crianza que ejercen, su significado y los factores que determinan que se consoliden, se nieguen o se transformen.

**Palabras clave:** ocupación laboral, crianza, socialización, uso del tiempo, actividades significativas.

### Abstract

This work seeks to expose how mother's occupations inside in the habits and customs relating to the upbringing of their children. The study focuses on two representative forms of labour in the municipality of Tenjo: farm workers and floriculture field employees.

The main themes addressed are socialization and the use of time outside of work and school days. This work uses a qualitative ethnographic approach, recognizing parenting as a daily practice that is exercised in a spatial, socio-cultural and economic set, and collecting information directly from members of this community. The findings and conclusions reflect the experiences of mothers with related occupations; identify the fostering methods in which they engage, their meaning, and the factors that determine their consolidation, denial or transformation.

**Key words:** labour, occupation, fostering, socialization, use of free time, significant activities.

El análisis y reconocimiento de las exigencias y demandas de un oficio permite acercarse a la forma de vida de quien lo realiza, las relaciones que establece con las personas que lo rodean y, para el caso de la mujer, es definitivo en el ejercicio de su rol de madre, pues determina en gran parte los medios con que cuenta para atender las necesidades económicas, afectivas y de cuidado de sus hijos e hijas.

En la medida en que se transforman los medios de producción, tanto en el campo como en la ciudad, aparecen nuevas formas de empleo y de organización familiar que entran a redefinir los roles masculinos y femeninos y, por supuesto, la manera

\* Síntesis del trabajo de grado realizado para optar el título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, bajo la dirección del Profesor Daniel Arturo Hernández R.

\*\* Terapeuta ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente hace parte del equipo terapéutico de la fundación Renacer. correo electrónico: medicenanita@hotmail.com

de ser madres y padres también evoluciona. En la Sabana de Bogotá, el cultivo de flores con fines de exportación se ha venido posicionando fuertemente desde los años 70 como una alternativa productiva y de generación de empleo. La producción de flores es una actividad agrícola con baja tecnificación que depende en gran parte de las y los trabajadores encargados del cultivo, la fumigación, el corte y el empaque del producto, por lo que constituye la principal fuente de empleo para personas con bajo nivel de escolaridad en las regiones donde hace presencia. Sin embargo, para las trabajadoras de las flores este tipo de empleo no ha significado superar sus condiciones de pobreza y discriminación, porque se enmarca en las tendencias globales de feminización del trabajo precario y que conlleva las mismas condiciones de precariedad para sus hijos e hijas.

Vale la pena entonces preguntarse cómo las prioridades vitales, ocupacionales, las rutinas y conflictos cotidianos, así como los nuevos elementos culturales con los cuales entran en contacto estas familias, comienzan a refutar la identidad, las creencias y los valores que anteriormente determinaron un estilo y una forma de crianza y son desplazados por nuevas prácticas y formas de cuidado y trato a sus hijos e hijas, para entrar a analizar hasta qué punto se constituyen en factores de riesgo o favorecedores de su desarrollo y crecimiento.

El objetivo principal del estudio fue conocer cómo incide la ocupación laboral de las madres en las prácticas de crianza que se afianzan o se restringen, con respecto a las formas de socialización y uso del tiempo por fuera de las jornadas laboral y escolar, en un grupo de trabajadoras de los cultivos de flores, en contraste con las de otras madres que se desempeñan en labores del campo.

Así mismo, se intentó recoger algunas nociones de crianza para comprenderla como elemento cultural y resultado de una forma de vida determinada por la ocupación laboral. Finalmente, el estudio buscó identificar las formas de socialización y uso del tiempo por fuera de las jornadas laboral y escolar que se afianzan o se rechazan en dicha comunidad, a partir de los datos y resultados obtenidos.

Los tres conceptos sobre los cuales se soporta este estudio fueron la ocupación laboral, la crianza y los procesos de socialización y uso del tiempo

por fuera de la jornada laboral y escolar y, dentro de este último grupo, se incorporó el concepto de actividades significativas. La ocupación y la crianza son dos nociones arraigadas en la tradición y los referentes culturales de los grupos sociales. Los patrones y creencias culturales estimulan o descalifican la realización de estos roles.

En el estudio de Norbert Elias (1980), *La civilización de los padres y otros ensayos*, se hace una revisión histórica para entender cómo ese proceso de civilización involucra una serie de transformaciones al interior de las familias que se han acentuado desde el siglo pasado y conducen a nuevas relaciones entre padres e hijos y, por ende, aunque él no utiliza el término crianza, en las costumbres y hábitos que se van convalidando colectivamente y en los que se evidencia el papel que la sociedad le concede a la infancia.

Continuando en la dirección de ampliar el estudio de las prácticas de crianza, se encontró en el texto de Lloyd de Mause (1982) *La evolución de la infancia*, una teoría evolutiva para explicar las relaciones paterno-filiales. Para este autor la crianza es ante todo el resultado de la relación entre padres e hijos que se establece a partir de la ansiedad que genera en el adulto dicha relación y se constituye en el medio para manejarla. Las transformaciones que se han dado en la humanidad con respecto a esta práctica obedecen, no a la evolución histórica, social o económica, sino a las habilidades que en ese largo proceso han desarrollado los padres para situarse en el lugar de sus hijos, poder comprenderlos mejor y responder más efectivamente a sus necesidades. Se destaca en su discurso la importancia que otorga a la crianza al presentarla no como un elemento cultural más sino como el vehículo de trasmisión de todos los elementos culturales.

En los autores expuestos se recogen algunas reflexiones comunes. La crianza como proceso definitivo en la constitución del sujeto y de la sociedad a la que pertenece, y el papel fundamental de la familia como primer y más significativo espacio en el momento de la crianza.

Un estudio que de alguna forma encierra los conceptos de socialización y uso del tiempo por fuera de las jornadas laboral y escolar es el de Crespo C. Virgilio (1992) *Niños del cuarto mundo*, en el que participaron maestros y escolares de 13 localidades de la ciudad de Bogotá y con el cual se construyó un

anecdotario de la vida cotidiana de esta población, donde si bien son los niños, niñas y jóvenes los protagonistas, sus vidas y actividades están insertas en el conjunto de sus relaciones sociales. Propone que se entienda por vida cotidiana a la vida en comunidad, invitando a descubrir sus particularidades para observar e identificar las «actividades significativas», es decir, aquellas que son comunes en el contexto social y que están culturalmente diferenciadas porque expresan las características y necesidades del medio, como se asumen y se resuelven socialmente.

Con estos referentes teóricos se fundamenta el análisis del contexto socioeconómico de la población objeto del presente estudio, el reconocimiento de su diversidad cultural y de sus estilos de vida y cómo este conjunto de factores genera una serie de prácticas de crianza y una concepción particular acerca de la infancia.

Esta población se conformó con un grupo de 5 mujeres y madres con edades comprendidas entre los 18 y 42 años. Dos se desempeñan como operarias en los cultivos de flores, otras dos en las labores del campo y una última mujer trabajó durante 16 años en cultivos de flores y actualmente lleva 10 años dedicada a las labores del campo. Estas mujeres tienen entre 1 y 6 hijos e hijas, algunas son madres cabeza de familia y otras conviven con sus compañeros; todas habitan en el área urbana y rural del Municipio de Tenjo, Cundinamarca.

El trabajo de campo se efectuó en dos etapas. La primera, pertinente a la recolección de información entre las mujeres que se desempeñan en labores del campo, se llevó a cabo a través de entrevistas y observación de rutinas. Se cumplió en los días y fechas acordados con cada mujer, en su lugar de residencia y acompañadas por sus hijos e hijas, esposos y familiares, lo que permitió el reconocimiento del entorno físico y humano que las rodea a ellas y a sus niños y niñas, las actividades que realizan en su cotidianidad, identificando aquellas que tienen un significado especial en sus vidas. La segunda etapa correspondiente a la búsqueda de información entre las mujeres operarias de cultivos de flores se realizó a través de entrevistas que debieron ajustarse a las necesidades individuales de estas mujeres con respecto a su tiempo y horarios, lo que de ante mano da cuenta de las enormes limitaciones y restricciones que tienen en el uso de estos.

Con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada en el presente estudio, se organizaron las entrevistas con base en las seis categorías iniciales: condiciones laborales, uso del tiempo por fuera de la jornada laboral y escolar, socialización, satisfacciones e insatisfacciones en el trabajo actual y noción de crianza. En el análisis de los resultados aparecen dos categorías más: las diferencias de género, como construcción social y cultural, que se evidencia en el discurso, en la práctica y atraviesa todos los demás grupos generando unas dinámicas puntuales en la crianza; y otra categoría relacionada con los sueños y aspiraciones de estas mujeres con respecto a la proyección hacia el futuro que anhelan y esperan para sus hijos e hijas, hacia la cual dirigen sus esfuerzos y en la que fundamentan buena parte de sus patrones de crianza.

La observación y narración de rutinas realizada con las mujeres de vereda permitió el hallazgo de varias particularidades y características propias de su entorno. A lo largo de su día se mezclan indistintamente las actividades laborales con las tareas de trabajo en el hogar y cuidado de los hijos e hijas. Es por eso que todas resaltan que no existe una diferenciación clara entre el tiempo correspondiente a la jornada laboral y el tiempo por fuera de ella; en contraposición con el trabajo de las flores, en el cual las mujeres sí experimentan una diferencia clara de horario, aunque en los dos casos, el tiempo que no se invierte en el trabajo se dedica a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos e hijas.

La rutina diaria de las mujeres de vereda y de sus hijos(as) está marcada por la organización y salida para la escuela: levantar y vestir a los niños(as), darles el desayuno y acompañarlos hasta la escuela y, así mismo, por la hora en que termina la jornada escolar para ir a recogerlos. Todas priorizan la elaboración de los alimentos y en torno a esta tarea organizan y distribuyen su tiempo para que se realicen siempre de manera regular y puntual. Para ellas es muy importante el acompañamiento en los procesos escolares de sus hijos(as), por lo que orientar directamente la elaboración de tareas o por lo menos su revisión diaria. La lectura es un hábito que se fomenta en todos los casos mientras que mirar televisión es una costumbre que se rechaza en estas familias; el televisor solo se utiliza para ver películas en DVD.

En las rutinas diarias también aparece como elemento formador la iniciación en las labores del campo como el ordeño, el cuidado de la huerta casera, los jardines y los animales y aprovechar los recursos económicos que estos pueden proveer. Uno de ellos es el «rastreo de papa», una actividad muy común y significativa para gran parte de la comunidad del Municipio de Tenjo y que consiste en ingresar a un terreno donde ya se cultivo y se cosechó la papa sembrada pero donde inevitablemente han quedado algunos tubérculos escondidos entre la tierra, por lo que siempre implica escarbar la tierra y tomar las papas que han quedado más profundas. Es una actividad en la que participan activamente los niños(as) con sus madres y que evidencia cómo el ambiente del campo facilita e induce a la exploración con diferentes materiales. Estas mujeres consideran importantes los espacios de juego de sus hijos(as), aunque los juguetes en sí no son una prioridad para desarrollar estas prácticas, la observación de este tipo de actividades sí mostró la tendencia en los niños(as) a retomar en sus juegos los materiales y las actividades características de su medio y la interacción con los animales.

La noción de crianza que han construido y que ejercen estas mujeres se relaciona principalmente con la transmisión de valores en los que el respeto ocupa el primer lugar, notorio en patrones culturales donde se evidencia el buen diálogo y el consejo; lo definen como el ejercicio responsable del cuidado y la atención de los(as) hijos(as) y el medio principal para expresarles afecto. Son muy claras al decir que no desean repetir en la crianza de sus niños(as) una infancia marcada por las dificultades, el descuido, el castigo y el trabajo infantil que ellas vivieron, aunque una de ellas no descarta la autoridad pedagógica de la dificultad como opción de una crianza más formadora. En la organización y uso del tiempo de este primer grupo se evidencia que estas mujeres logran dar respuesta oportuna y eficaz a las necesidades de sus hijos(as).

Por el contrario, el trabajo en los cultivos de flores, por las difíciles condiciones laborales en que se lleva a cabo, los múltiples riesgos para la salud de las mujeres que lo desempeñan, (el calor, el exceso de polvo y la exposición permanente a sustancias tóxicas, sumado a la presión para alcanzar unos indicadores muy altos de productividad), les impone unas circunstancias muy diferentes en la atención y el cuidado de sus hijos(as) y trae consigo unas con-

secuencias desfavorables en el ejercicio de la crianza, al menos, en el tiempo y la disposición con que cuentan estas madres para dedicarles a sus niños(as).

Todas expresan que el cumplimiento del horario laboral las obliga a ellas y a sus hijos(as) a establecer sus rutinas entorno a éste y a desplazar las necesidades de ellos y ellas a un segundo plano, incluso cuando se encuentran enfermos. Su jornada laboral se inicia muy temprano, salen de su casa en las primeras horas del día y no es posible el acompañamiento a los niños(as) en las rutinas diarias de aseo y alimentación para salir a la escuela o al regreso de ésta y menos para las tareas o el proceso escolar pues continuamente deben cumplir con horas extras. Permanentemente expresan la falta de tiempo para compartir con los hijos y cómo, debido a las jornadas tan extenuantes que enfrentan, no tienen mucha disponibilidad ni ánimo para jugar con ellos, a veces ni siquiera para escucharlos.

El lugar que ocupaba la lectura de cuentos, la transmisión de valores y de saberes, los espacios de comunicación y diálogo no hacen parte de esta forma de crianza ni del uso del tiempo por fuera de las jornadas laboral y escolar. Aceptan y asumen que sus hijos(as) se criaron o se están criando solos(as) y, en el mejor de los casos, bajo la tutela de extraños que les imparten unos patrones de crianza en los que ellas no participan activamente. Son conocedoras de los riesgos que todo esto implica para sus niños(as) y de que son percibidas socialmente y en el ámbito escolar como madres descuidadas e irresponsables, pero también expresan las limitaciones de su situación y la dificultad para acceder a otra forma de empleo.

La crianza con sus demandas e imposiciones se resuelve en el día a día. La distancia entre la concepción y el ejercicio de la crianza para las mujeres que laboran en el campo y para quienes trabajan en los cultivos de flores es muy grande. En este último grupo, la noción de crianza va en un sentido y la realidad a la que se enfrentan las distancia y las conduce en otro. Si bien son conscientes de la importancia de su presencia para garantizar el ejercicio de una crianza de calidad y responsable, cimentada en el cariño y el afecto, saben con certeza que a pesar de los esfuerzos que hagan no pueden brindarles otras condiciones a sus hijos(as). La doble jornada a la que se enfrentan, pues las tareas domésticas tampoco dan espera, se cumple en las condiciones menos

favorables. Adicionalmente los esquemas de género, tan enraizados en este contexto socio-cultural, desconocen todos estos esfuerzos.

Para ellas, como para las mujeres dedicadas a las labores del campo, sus sueños y la proyección hacia el futuro de sus hijos(as) es que estudien y se capaciten, pues no quieren verlos dedicados al mismo oficio que ellas desempeñaron.

Las formas de socialización que se promueven en el contexto del campo se restringen a la familia extensa materna. Para las madres que son operarias de los cultivos de flores, este es otro aspecto más de la crianza de sus hijos(as) que queda por fuera de su alcance la mayor parte del tiempo.

De los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que la ocupación laboral de la madre incide de manera directa y definitiva en las prácticas de crianza que ejercen, le ayuda a seleccionar los patrones y modelos que las referencian y que buscan instaurar en sus hijos(as). Cabe señalar aquí las observaciones de Norbert Elias acerca del desarrollo lineal que lleva del juego infantil a la actividad del adulto, cuando afirma que mediante el juego los niños aprenden las habilidades que necesitan para la supervivencia como adultos. Igualmente, este hallazgo coincide con los planteamientos de Lloyd de Mause acerca de la crianza como vehículo de transmisión de los elementos culturales y que para el presente estudio se relacionan con los saberes y prácticas en las labores del campo.

La armonía que encuentran estas mujeres en su rol ocupacional se relaciona siempre con sus satisfacciones como madres. Inevitablemente, la mujer contrasta su rol productivo con el ejercicio de la crianza, pues determina no solo el tiempo que dedica a ésta sino también su disposición de ánimo y energía para atender y cuidar de sus niños(as). Se puede decir que dicha armonía la alcanzan las mujeres que se desempeñan en labores del campo por el sentido que tienen en sus vidas y las de sus hijos(as) y que como definió Virgilio Crespo se constituyen en «actividades significativas», puesto que las actividades que aparecen en la rutina diaria de estas mujeres con sus niños(as) dan cuenta de las características culturales de su medio, de sus necesidades e intereses.

Por lo menos en este contexto socio-cultural, la mirada de género es ineludible cuando se trata de comprender la crianza pues, como se ha señalado invariablemente en toda la información recolectada, las diferencias de género construidas y cimentadas en esta comunidad, establecen el rol productivo y reproductivo de la mujer, al que a su vez ellas darán continuidad en mayor o menor grado en la crianza de sus hijos(as).

## Bibliografía

- De Mause, Ll. (1982). *Historias de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Eliás, N. (1980). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Crespo C. V. (1992). *Niños del cuarto mundo*. Bogotá: Colección Investigaciones. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

# Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía

## The projects of educational innovation and the development of citizenship education

María Puig Gutiérrez\*  
Juan Antonio Morales Lozano\*\*

### Resumen

El presente estudio muestra algunos de los resultados más relevantes del proyecto de investigación denominado «Experiencias de educación para la ciudadanía en los centros educativos de Andalucía». Partiendo del análisis de los proyectos de innovación educativa aprobados por el gobierno de Andalucía (España), a través de un proceso de categorización (glosario de ciudadanía de O`Shea, 2003), se descubre la relación de los mismos con la educación para la ciudadanía, lo que nos permite determinar los principales conceptos, procedimientos y resultados que se trabajan y logran en los centros educativos de esta comunidad autónoma. El estudio resalta, en todo momento, la necesidad que presenta la sociedad actual de formar a ciudadanos de pleno derecho, conocedores de sus derechos y de sus responsabilidades frente a la comunidad.

**Palabras claves:** educación para la ciudadanía, innovación educativa, investigación educativa.

### Abstract

The present study shows some of key results of the research project entitled “Experiences of Citizenship Education in schools of Andalusia”. From the analysis of educational innovation projects of the Government of Andalusia (Spain), through a categorization process (the citizenship glossary O`Shea,

2003), is found the relationship with Citizenship Education, which allows us to identify the main concepts, procedures and results that work and achieve schools of this autonomous community. The study highlights the need that exists in society today to train full citizens, aware of their rights and their responsibilities to the community.

**Key words:** citizenship education, educational innovation, educational research.

### Introducción

Entre los fines de la educación siempre ha estado presente la socialización. Para algunos pensadores de la historia, la educación se configuraba como el más eficaz instrumento socializador (Domene, Granada y Puig, 2006). Delval (2006) señala entre estos pensadores al sociólogo francés Durkheim, quien definía la educación como la socialización sistemática de la generación joven, porque era a través de ella como se transmitían las formas de vida, los conocimientos, los valores y otros rasgos fundamentales de la cultura de una sociedad. Por lo tanto, la educación no se limita a la enseñanza de contenidos pues, más allá de la instrucción, es una enseñanza para la vida y una herramienta para garantizar el desarrollo y el progreso de la sociedad (Barcena, 1996). Quizás desde esta perspectiva, la educación suele

\* Contratada de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sus investigaciones y publicaciones se centran en el ámbito de la educación para la ciudadanía y desarrollo docente. Correo electrónico: mpuig@us.es

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sus investigaciones y publicaciones abordan aspectos organizativos y de la formación para el desarrollo profesional. Correo electrónico: jamorales@us.es

aparecer con frecuencia como la posible solución a la diversidad de conflictos que afectan a la sociedad; sin duda, atribuimos a la educación el poder de transformar y mejorar las generaciones futuras, pretendemos que por medio de la educación éstas sean capaces de hacer frente a los retos que la vida les va deparando, al mismo tiempo que se encuentren preparados para velar y proteger el legado cultural de sus antecesores. Y, ¿cómo afrontan los centros estos retos?

La educación ha dejado de ser propia de determinadas etapas evolutivas para convertirse en una necesidad constante a lo largo de la vida (Morales, 2006). Actualmente, estamos asistiendo a un realce de la educación como factor clave para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que garanticen la convivencia y salvaguarden los derechos y deberes de los seres humanos (Eurydice, 2005). La denominada sociedad del conocimiento reclama sujetos capaces de enfrentarse a los cambios constantes, de tomar decisiones sin dejarse llevar por la influencia de los medios de comunicación, de seleccionar información y de tomar conciencia de la necesidad de garantizar la convivencia y luchar por la igualdad de derechos (Consejo de Europa, 1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006).

Sin lugar a dudas, numerosos estudiosos de la materia (Bolívar, 2003, 2007; Calvo de Mora, 2006; Satiesteban, 2004; Morillas, 2006; Domingo, 2004; Marina y Bernaben, 2007, entre otros) coinciden al señalar que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, delega cada vez más sobre las instituciones educativas y las reconoce como espacios idóneos donde practicar y vivir la democracia y los valores que garantizan la convivencia, respetando las diferencias. De este modo cobra sentido la denominada «Educación para la ciudadanía» como un factor que contribuye a los objetivos socializadores propios de las escuelas, puesto que en palabras de Bolívar (2007).

Además de las competencias instrumentales básicas, que posibiliten moverse de modo autónomo en el espacio social, la escuela ha de proporcionar las dimensiones principales para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos y alumnas conviven sin diferencias, toman conciencia de los derechos y obligaciones en una comunidad, asumen e interiorizan hábitos de convivencia ciudadana. De ahí la unión entre una educación en la participación democrática y la educación para la ciudadanía. Es en el espacio social del centro educativo donde se puede aprender y ejer-

cionar la capacidad de diálogo y debate necesarios en la conformación del ciudadano. (p. 37)

Por lo tanto entendemos que educar para la ciudadanía es una necesidad actual, fruto de las características de nuestra sociedad, desde la que se enfatiza la necesidad de formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Ciudadanos capaces de tomar decisiones por sí mismos, dotados de un espíritu crítico, implicados en conseguir el bien común, defensores y proyectores de los valores democráticos y dispuestos a luchar por la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad (Recomendación, 2002). Todo ello cobra sentido desde la concepción del aprendizaje como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que nos permite hacer frente a la realidad de cada momento y contexto. Así pues, la educación para la ciudadanía es una educación para todos y por todos. Pero, ¿cómo se ha abordado hasta ahora, y cómo debe abordarse esta formación?, ¿programas y currículos específicos, formación transversal...?

Desde esta concepción de la educación para la ciudadanía, uno de los objetivos fundamentales del estudio realizado era conocer las actuaciones educativas que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España) ha venido impulsando. Asistimos a una época de cambios curriculares y de decisiones políticas a favor de una materia específica (no exenta de polémica social). Pero, en Andalucía<sup>1</sup>, ¿realmente es novedosa la formación social y cívica en los centros educativos?, ¿cómo han venido los centros afrontando esta formación?, ¿las convocatorias públicas de proyectos de innovación han ofrecido oportunidades en esta dirección?, ¿son éstas experiencias de innovación referentes para la formación de la ciudadanía?...

## Metodología

Para poder llevar a cabo el acercamiento a la realidad de las actuaciones propuestas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, acudimos a la página web de la misma<sup>2</sup> y tratamos de delimitar los distintos tipos de actuaciones<sup>3</sup>. Tomando conciencia de que tanto el número como la variedad de las mismas son bastante elevados, debíamos sele-

1 Ver: <http://www.juntadeandalucia.es/conoce-andalucia.html>

2 Ver: [www.juntadeandalucia.es/educacion](http://www.juntadeandalucia.es/educacion)

3 Ver: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp?lista\\_canales=460&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp?lista_canales=460&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0)

ccionar cuál de todas ellas nos ofrecería mayor y más relevante información respecto a nuestro tema central. En el cuadro I ofrecemos las distintas opciones que se nos presentaron.

PRINCIPALES ACTUACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA		
Identificador para localizarlo en la web	Planes y Programas	Profesorado: Innovación
ACTUACIONES DESARROLLADAS	Lectura y bibliotecas	Proyectos de Coeducación
	I Plan de Salud Laboral	Investigación Educativa
	Apoyo a las familias	Planes de Autoevaluación y Mejora
	Deporte escolar	Proyectos de Innovación y Desarrollo Curricular
	Plan de Cultura de Paz	Premios Joaquín Guichot y Antonio Domínguez Ortiz
	Programas Educativos: - Coeducación - Cultura andaluza - Educación Ambiental - Hábitos de vida saludable - Rutas educativas	

Cuadro I. Principales actuaciones de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

La mayoría de ellas, guarda relación con algunos de los aspectos que nos ayudan a delimitar el concepto de educación para la ciudadanía, así ocurre con los proyectos de coeducación, centrados en el desarrollo de la igualdad de género; el Plan de Cultura de Paz, donde se trabajan valores y actitudes propios de la ciudadanía democrática; el programa de educación ambiental que atiende al tan ansiado desarrollo sostenible, contribuye al establecimiento de hábitos y actuaciones en pro de la mejora medio ambiental y otros como el deporte escolar en estrecha relación con la educación para el ocio y el tiempo libre; junto con el programa de hábitos de vida saludable o el de la cultura andaluza que nos permite conocer nuestras raíces y valorar nuestro patrimonio.

Sin embargo, los proyectos de innovación<sup>4</sup>, denominados anteriormente «Proyectos de Innovación e Investigación Educativa», cumplían –a nues-

4 Ver: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/INNOVACION/pinnov&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0>

tro entender– con una doble característica que los convertía en los más adecuados:

- De un lado, la innovación educativa guarda estrecha relación con el cambio, un cambio educativo centrado en aquellos aspectos o ámbitos que el propio profesorado está demandando. Por lo tanto, los proyectos de innovación e investigación educativa nos ofrecen un fiel reflejo de la realidad de los centros, de sus características, de sus necesidades y del ambiente sociocultural en el que se encuentran. En definitiva, persiguen el cambio educativo partiendo de necesidades reales detectadas y realizando propuestas para lograrlo.
- De otro debemos considerar la facilidad de acceso a estos proyectos a través de la web de la Consejería.

Por lo tanto, la muestra elegida, responde a lo que Tashakkori y Teddlie (1998), denominan muestra de conveniencia, puesto que es «elegida sobre la base de la disponibilidad y facilidad de recolección de datos» (p. 76).

En un primer momento, la muestra estaba compuesta por un total de 104 proyectos (aquellos del total de 115 que se encontraban completos y disponibles). Posteriormente, esta muestra fue sometida a un segundo proceso denominado por Sandoval (1996) muestreo por criterio lógico. Según el citado autor, este tipo de muestreo implica trabajar con aquellos casos o documentos que cumplan con determinados criterios de importancia para la consecución de los objetivos propuestos. Así, sometimos los 104 proyectos a un proceso de selección en dos fases.

Primera fase: una selección en función de las temáticas que eran consideradas centrales en el proyecto. Dichas temáticas, venían establecidas desde la Administración Educativa, siendo los asesores de los Centros del Profesorado los que señalaban con cuáles de ellas estaba relacionado cada proyecto.

Partiendo del concepto de educación para la ciudadanía adoptado, decidimos seleccionar todos los proyectos que señalaran alguna de las temáticas recogidas en el cuadro II. Esto provocó una reducción de la muestra que pasó a estar constituida por 83 proyectos.

Segunda fase: considerando los 83 proyectos que habían pasado la primera selección establecimos un criterio más restrictivo. En virtud de lo cual seleccionamos solo aquellos proyectos que señalaran simultáneamente dos de las temáticas presentadas en el cuadro II; Lo que nos aseguraba una mayor afinidad de los mismos a los objetivos del estudio. La muestra final quedaba constituida por un total de 46 proyectos.

<b>TEMÁTICAS SELECCIONADAS</b>	Actividades Extraescolares
	Atención a la diversidad
	Coeducación
	Convivencia
	Educación afectivo-sexual
	Educación ambiental
	Educación en valores (general)
	Educación vial
	Interculturalidad
	Orientación
	Patrimonio
	Programas europeos
	Salud y consumo
	Participación
	Planificación y organización escolar
	Absentismo escolar

Cuadro II. Temáticas seleccionadas por su relación con la Educación para la Ciudadanía

Seleccionada la muestra se inició el proceso de análisis de los proyectos, para lo cual seguimos los planteamientos de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) y Albert (2007), en lo referente a la categorización y codificación de la información. En nuestro caso, el proceso seguido es de carácter deductivo. Karen O’Shea (2003) elabora un glosario de términos que ha sido considerado clave para una comprensión y definición compartida entre los diferentes estados de la Unión Europea. Este glosario está compuesto por un total de 31 términos y se divide en tres secciones: Conceptos básicos; procesos y prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática (en adelante ECD) y; resultados de la ECD (cuadro III).

Considerando su carácter eminentemente práctico, el matiz analítico de sus definiciones y su estrecha relación con los objetivos de nuestro estudio, decidimos adoptarlo como sistema categorial. De este modo nos propusimos identificar cuáles de los términos incluidos en el glosario aparecían en los diversos proyectos de innovación tomados como muestra.

Metacategorías	Conceptos Básicos	Procesos y Prácticas	Resultados
Categorías	Ciudadano / Ciudadanía	Acción	Resultados afectivos
	Lugares de ciudadanía	Aprendizaje activo	Resultados cognitivos
	Derechos civiles y políticos	Aprendizaje cooperativo	Participación
	Derechos culturales	Análisis crítico	Paz positiva
	Democracia/ Democrático	Desarrollo curricular	Resultados pragmáticos y de acción
	Diversidad	Evaluación	Responsabilidad
	Derechos sociales y económicos	El alumno como centro de atención	Cohesión social
	ECD	Aprendizaje permanente	Solidaridad
	Igualdad	Reflexión	
	Investigación		

Cuadro III. Sistema categorial (O’Shea, 2003)

Como herramienta clave en la categorización, codificación y posterior interpretación de los resultados, empleamos el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti.

## Resultados

Un primer acercamiento a los datos de nuestro análisis (gráfico I), nos permite afirmar que existe una gran diferencia entre el número de códigos relacionados con la metacategoría conceptos y el relativo a procesos y prácticas así como al de resultados. Este hecho puede encontrar sentido si atendemos al origen de los proyectos analizados y tenemos en consideración que tienen como principal objetivo la introducción de prácticas educativas innovadoras. Por lo que parece lógico que sus textos se centren fundamentalmente en señalar los procesos y las prácticas que van a desarrollar, así como los resultados a los que aspiran con la introducción de las mismas.

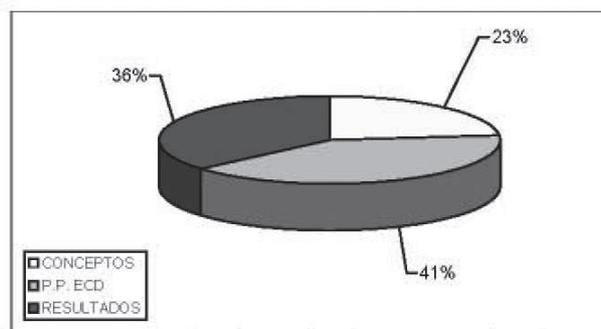


Gráfico I. Resultados globales por metacategorías

Describimos a continuación, detalladamente, cada una de las tres metacategorías mencionadas, esto con el objetivo de mostrar qué categorías predominan y profundizar en el conocimiento del modo en que la educación para la ciudadanía forma parte de los proyectos de innovación educativa seleccionados.

*Metacategoría: Conceptos básicos (gráfico II)*

Podemos apreciar como los conceptos de «diversidad» y de «igualdad», prevalecen frente a otros como «Derechos sociales y económicos» o «ciudadano y ciudadanía». Estos resultados se ajustan al perfil de una mayoría de proyectos que nacen para dar respuesta a necesidades reales propias de la sociedad actual entre las que destaca el reconocimiento de la diversidad como factor de enriquecimiento y el trabajo en pro de la igualdad de derechos y oportunidades. Por su parte el propio concepto de «ECD» goza también de un porcentaje significativo dentro de los bajos resultados obtenidos en la categoría que nos ocupa, aspecto que nos resultó altamente significativo, puesto que en la mayoría de las ocasiones no se indica de manera explícita, sino que se hace referencia a él sin que en ningún momento aparezca la denominación que nosotros le asignamos.

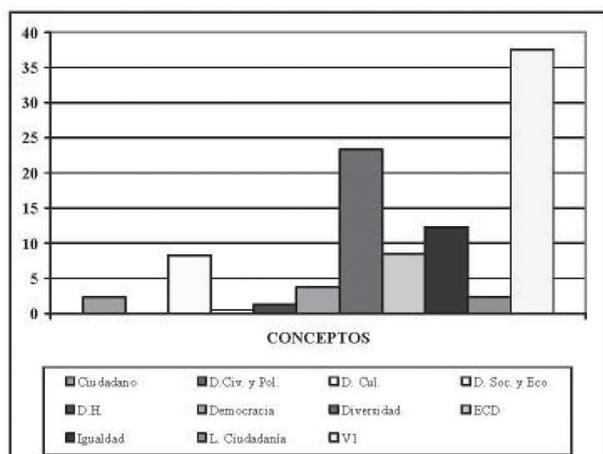


Gráfico II. Resultados metacategoría Conceptos básicos

Los tres conceptos con mayores porcentajes («diversidad», «igualdad» y «ECD»), guardan entre sí una estrecha relación, en cuanto a la persecución de unos fines compartidos y la necesidad de considerarse los unos a los otros para su completo entendimiento. Como muestra de esta relación, existen algunas citas que han sido categorizadas con los tres

conceptos, puesto que de forma interrelacionada se estaba haciendo alusión a cada uno de ellos.

Finalmente, es necesario prestar atención al elevado porcentaje que existe en la categoría «varios 1» y mostrar los tres conceptos identificados: «comunidad educativa», «absentismo escolar» y «fracaso escolar». El primero de los conceptos identificados «comunidad educativa», es considerado esencial en nuestra forma de comprender la educación para la ciudadanía puesto que, como hemos comentado con anterioridad, solo cuando el centro es considerado una verdadera comunidad en la que todos son imprescindibles es posible educar desde y para la ciudadanía. Teniendo en cuenta los porcentajes obtenidos en los conceptos básicos establecidos por O’Shea (2003), el concepto de «comunidad educativa» cobra un importante protagonismo, al ocupar aproximadamente el 25% entre ellos, lo que nos lleva a considerar su inclusión entre los conceptos básicos y así trabajar con él en la fase posterior.

*Metacategoría: Procesos y prácticas (gráfico III)*

El aprendizaje cooperativo es, sin lugar a dudas, el proceso metodológico más señalado en los proyectos de innovación, al considerarse un elemento esencial para garantizar una práctica interactiva que favorezca el desarrollo de habilidades sociales y potencie valores como el respeto, la tolerancia y la igualdad.

Al mismo tiempo, es considerado como una estrategia muy positiva en el descubrimiento de habilidades personales y en la superación de conductas centradas en uno mismo, propias de la etapa infantil.

Cabe destacar que el aprendizaje cooperativo, no solo aparece como una estrategia de trabajo con los alumnos, sino que en numerosas ocasiones se asocia con la categoría de formación del profesorado. Concretamente, alrededor del 50% de los fragmentos codificados como «formación de profesores» lo son también como «aprendizaje cooperativo». Este hecho confirma la importancia de la introducción de mejoras no solo en la práctica educativa dirigida a los(as) alumnos(as), sino también en la formación de los docentes. Cuando los propios profesores estén en capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo, resultará más fácil aplicarlas con sus alumnos(as), puesto que se acercarán más al modelo de escuela como comunidad esencial para trabajar

la educación para la ciudadanía. En algunos de los proyectos, esta forma de trabajo cooperativo entre el profesorado, llega incluso a traspasar las barreras del centro, compartiendo así experiencias y responsabilidades con el profesorado de otros centros educativos.

Otra de las categorías más señaladas y que guarda estrecha relación con la anterior es el «aprendizaje activo». En torno al 15% de los códigos pertenecientes a la categoría «procesos y prácticas», hacen referencia al descrito aprendizaje activo, como un proceso que garantiza la implicación directa del alumno y la toma de conciencia de su propio aprendizaje.

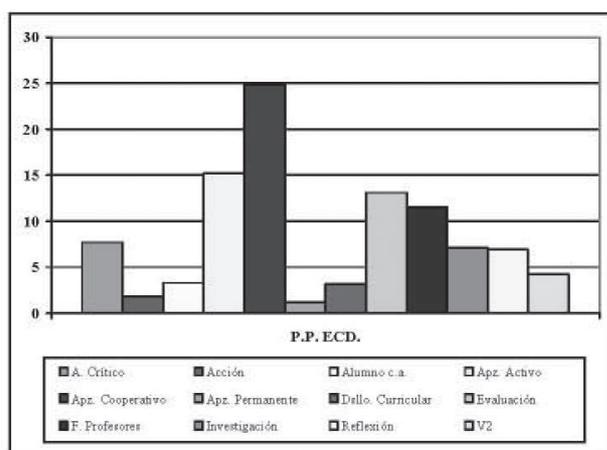


Gráfico III. Resultados metacategoría Procesos y prácticas

Finalmente, procesos como la «reflexión», la «investigación» o el «aprendizaje crítico» son también elementos de gran interés en la formación de ciudadanos activos y con capacidad de tomar decisiones por sí mismos, así se señala en algunos proyectos su contribución a la riqueza de una sociedad plural como la actual.

Respecto a la categoría «varios 2» se han identificado dos procesos o prácticas, el primero de ellos hace referencia a la participación entendida como proceso esencial para el desarrollo de la propuesta innovadora. La participación entendida como un medio que nos conduce a la consecución de determinados objetivos. Aquí estriba la principal diferencia con la participación considerada como resultado, ya que tal y como ha sido interpretada entre los procesos no es un objetivo a conseguir, sino una estrategia, una herramienta sin la cual no es posible lograr otros objetivos.

Por lo que respecta a la contextualización o acercamiento a la realidad, hace referencia a la necesidad de partir de situaciones reales y de considerar el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa como un fuerte condicionante de los objetivos propuestos.

*Metacategoría: Resultados (gráfico IV)*

La metacategoría «resultados» es la que presenta menos diferencias de frecuencia y porcentaje entre las categorías que la componen, al tiempo que goza de una elevada proporción de los códigos totales señalados. Quizás, como ya hemos comentado en otra ocasión, esto se debe a la filosofía que subyace en los proyectos de innovación. Son proyectos donde se pretende, mediante la introducción de prácticas innovadoras, lograr resultados que favorezca, entre otros: la participación, la cohesión y la paz.

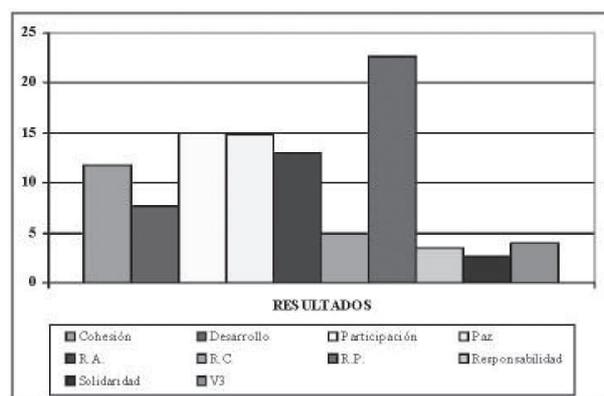


Gráfico IV. Resultados metacategoría Resultados

La categoría «resultados pragmáticos y de acción» ha sido la más identificada con un 22,7% del total de los códigos, correspondiente a la categoría «resultados»; lo que nos hace pensar que las propuestas analizadas pretenden la mejora desde la acción, la concienciación y la implicación de todos los que forman parte de la comunidad educativa. Bajo nuestro punto de vista es uno de los resultados más acordes con el desarrollo de una auténtica educación para la ciudadanía.

La participación generalmente centrada en los procesos de toma de decisiones a nivel de centro es otro de los resultados más identificados. Tal y como quedaba definida, la participación garantiza que cada cual puede ocupar un lugar dentro de la organización a la que pertenece y pueda, de este modo,

contribuir a su desarrollo. En la mayoría de los casos, se hace referencia a la participación del alumnado en algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras ocasiones, la participación tiene como principales protagonistas a las familias, e incluso a veces encontramos un concepto de participación que implica al centro y a su entorno.

La paz positiva es otra de las categorías más identificadas, sobre todo en lo que respecta a la solución pacífica de los conflictos y a la búsqueda de un buen clima de convivencia. Es palpable, en muchos de los proyectos, una profunda preocupación por resolver conflictos entre alumnos(as) que interrumpen el discurrir del proceso de enseñanza-aprendizaje y oscurecen el ambiente de convivencia en el centro, por lo que se proponen, a través de prácticas educativas innovadoras, dar respuesta a estas situaciones y lograr realmente una cultura de paz.

La categoría «varios 3», a pesar de haber recogido una frecuencia bastante baja de citas, se enumeran dos resultados altamente significativos en la concepción de ECD que hemos venido defendiendo; uno es la capacidad para desarrollar un «pensamiento creativo» y el otro la creación de buenos «hábitos de ocio y tiempo libre».

Tras esta aproximación descriptiva, abordaremos a continuación un análisis relacional, en el que una lectura más profunda nos permita señalar la relación que pueda existir entre determinadas formas de trabajo y ciertos conceptos y resultados relacionados con la ECD. Así pues, tomando como eje central las categorías incluidas en la metacategoría de «procesos y prácticas», determinamos el número de proyectos en los que aparecen cada una de ellas, al menos una vez, y posteriormente analizamos en cuántos de esos proyectos identificamos categorías propias de la metacategoría «conceptos básicos» y «resultados».

Mostramos como ejemplo la representación en la que podemos apreciar las relaciones entre el proceso «aprendizaje cooperativo» y el resto de categorías propias de las metacategorías «conceptos básicos» y «resultados» (gráfico V). A la luz de estos resultados, podemos afirmar que en los proyectos de innovación analizados existe cierta relación entre el «aprendizaje cooperativo» y los conceptos de «igualdad», «diversidad», «comunidad educati-

va», «ECD» y «derecho cultural». Al mismo tiempo, esta forma de trabajo guarda nexos de unión con la búsqueda de «resultados pragmáticos y de acción», «afectivos», así como con la «participación», la «paz» y la «cohesión social». Como hemos comentado a lo largo del desarrollo de este estudio, la educación para la ciudadanía, es una propuesta educativa que busca la implicación de la comunidad educativa en su conjunto en proyectos que velen por valores y actitudes de respeto hacia la diversidad y que se dirijan a la búsqueda de la igualdad de derechos. Es una educación para la vida, en la que toma especial relevancia la resolución pacífica de conflictos, así como la capacidad de toma de decisiones y desarrollo de acciones que apuesten por el bienestar común. Todo ello parece confirmarse, cuando el análisis de los proyectos nos lleva a plantear las relaciones comentadas.

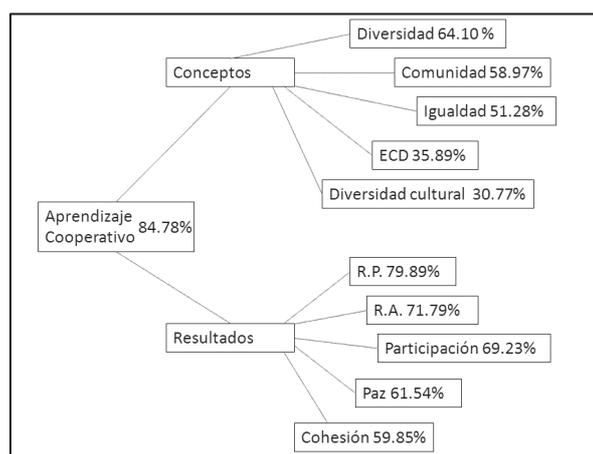


Gráfico V. Representación de relaciones "Aprendizaje cooperativo"

Los datos obtenidos en esta fase relacional nos llevan a afirmar la relación que existe entre los conceptos, procesos y resultados analizados, relación que representamos en el gráfico VI. Como podemos observar de los tres conceptos básicos («diversidad», «igualdad» y «comunidad») surgen líneas discontinuas y bidireccionales de color gris claro, que resaltan la relación recíproca entre ellos, los tres procesos y prácticas («aprendizaje cooperativo», «aprendizaje activo» y «formación de profesores») y los cinco resultados («resultados pragmáticos o de acción», «resultados afectivos», «participación», «paz» y «cohesión social»). Elegir para estas líneas el mismo color que el asignado a los procesos y prácticas se hace con el fin de mostrar gráficamente que

las relaciones, aunque recíprocas, en nuestro estudio han emergido gracias al análisis de esta categoría. Además de estas líneas, podemos observar otras de color gris oscuro que, con las mismas características de las anteriores, marcan la relación existente entre conceptos y resultados. En este caso seleccionamos el color correspondiente a estos últimos por adquirir un carácter más significativo en el análisis, debido a su mayor presencia en los proyectos objeto de estudio. Por último, encontramos también líneas directas de color negro que unen cada categoría con su metacategoría correspondiente.

Todo este entramado de relaciones que aparecen en el gráfico VIII constituye una verdadera propuesta educativa de educación para la ciudadanía, en cuanto presentan un conjunto de conceptos claves, las estrategias metodológicas a seguir y los resultados que con todo ello se pretenden alcanzar.

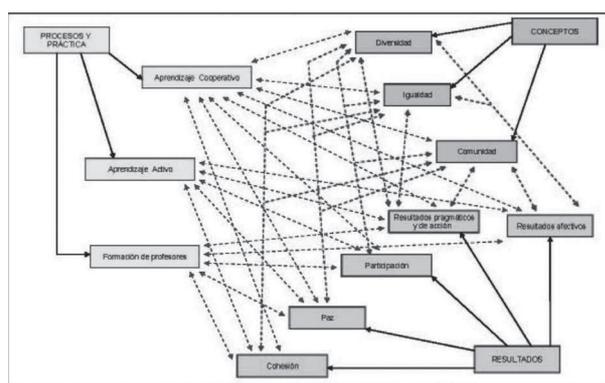


Gráfico VI. Relaciones entre conceptos, procesos y resultados

### Conclusiones

En el ámbito propio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, hemos identificado diversas acciones emprendidas desde la Consejería de Educación (Proyectos Escuela: Espacio de Paz, Proyectos de Coeducación, etc.) que se vienen desarrollando desde hace ya algunos años y que trabajan sobre algunos de los elementos claves de la educación para la ciudadanía. Como hemos podido comprobar, la preocupación de esta Comunidad Autónoma por la mejora de la convivencia escolar y la apuesta por una cultura de paz, la han llevado a la promulgación de una normativa propia, realización de estudios e investigaciones, subvención de proyectos en centros e incluso –recientemente– a la creación de un portal en Internet. Por lo tanto, podemos afirmar que en Andalucía se

han estado llevando a cabo fructíferas políticas educativas y actuaciones que han fomentado la implicación de la comunidad educativa en la formación de los futuros ciudadanos, aunque no fue sino hasta el lanzamiento de 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación» cuando empiezan a presentarse iniciativas bajo la denominación de educación para la ciudadanía.

El estudio realizado en torno a los proyectos de innovación educativa nos ha permitido conocer con mayor profundidad el modo en que se ha estado desarrollando esta iniciativa y establecer los nexos de unión entre ella y la educación para la ciudadanía. A pesar de ser solo una de las múltiples acciones que se vienen realizando, nos ha dejado buena muestra de sus posibilidades educativas y de su aportación a los objetivos propuestos desde la educación para la ciudadanía.

Como hemos recogido en los resultados, en los proyectos sometidos al proceso de análisis se han identificado con frecuencias elevadas, conceptos, procesos y prácticas, así como resultados definitorios de la denominada ECD. Entre todos ellos, cobran especial relevancia los procesos y prácticas, es decir el desarrollo de estrategias metodológicas relacionadas con la ECD. El aprendizaje cooperativo es un buen ejemplo del tipo de procesos que se están desarrollando y del tipo de prácticas características de la ECD. A través de estrategias metodológicas que se apoyan en el aprendizaje cooperativo se fomenta la interacción entre iguales, se enriquece la capacidad de toma de decisiones, se ejercita la empatía y se ponen en juego las habilidades propias para garantizar la convivencia.

El aprendizaje cooperativo es la mejor forma de iniciar a los alumnos en procesos de debate, diálogo, de hacerles comprender la riqueza de la diversidad y la necesidad de luchar en pro de la igualdad de oportunidades para todos(as). Con ello queremos resaltar su aportación a la ECD, porque sin lugar a dudas, el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias metodológicas más propicias para experimentar y tomar conciencia de lo que implica vivir en sociedad.

Otra práctica identificada y muy en consonancia con los objetivos de la ECD es el aprendizaje activo en el que el alumno(a) constituye el principal protagonista de su aprendizaje. Superada la noción de alumno(a) como receptor pasivo de información, el aprendizaje activo toma como elemento clave la

acción, lo que exige de éste desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de toma de decisiones y reflexión. Su objetivo es, por lo tanto, hacer que los estudiantes se sientan parte imprescindible en su proceso de aprendizaje, haciéndoles comprender que para lograr un verdadero desarrollo personal deben tomar las riendas de su propia vida. El aprendizaje activo no es más que una forma de hacer ver a los alumnos(as) que nada se consigue sin esfuerzo, que el progreso social es fruto de un trabajo conjunto en el que cada cual aporta sus habilidades, sus conocimientos y que de forma activa y responsable contribuye a su bienestar personal y al comunitario.

La formación de profesores es otro de los procesos y prácticas más destacados que nos lleva a pensar en la mencionada relación existente entre el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación para la ciudadanía. En esta práctica tenemos un ejemplo inmejorable de la necesidad de estar en continuo proceso de aprendizaje puesto que, aunque con clara alusión al colectivo docente, manifiesta como la sociedad en la que vivimos, caracterizada por el constante cambio, demanda profesionales capaces de redefinir sus roles y adaptarse a las demandas y exigencias planteadas, lo que pasa sin lugar a dudas por entrar en la dinámica del aprendizaje permanente.

Los logros definidos en estos proyectos, también están en su mayor parte relacionados con los identificados como resultados esperados en la ECD, entre ellos podemos destacar:

- a. Los denominados resultados pragmáticos y de acción, en clara relación con los procesos de aprendizaje cooperativo y activo, caracterizados por la búsqueda de implicación, la asunción de responsabilidades y la capacidad de iniciativa propia;
- b. Los resultados afectivos que insisten en la formación y defensa de los valores democráticos como la tolerancia, el respeto, etc., junto con la lucha por la paz y la cohesión social a fin de garantizar el bienestar en una sociedad cada vez más plural;
- c. La paz activa entendida no solo como un proceso que conduzca a una convivencia pacífica entre los pueblos, sino como un factor esencial para el desarrollo de actuaciones que nos hagan reflexionar y adoptar una visión positiva de los

conflictos, permitiéndonos así huir de la violencia como recurso para darle solución a los problemas y procurando una resolución pacífica de los mismos;

- d. La participación como un resultado que garantiza el reconocimiento de todos y como aspecto esencial para garantizar la convivencia. Así, se resalta en los proyectos la necesidad de lograr la participación de todos los componentes de la comunidad educativa para poder embarcarse en el desarrollo de un proyecto común: padres, profesores, alumnos, etc.. Incluso, en algunos de los proyectos, hemos podido comprobar como esta participación implica también al entorno en el que se sitúa el centro, reconociendo así la importancia de la sociedad en la educación y viceversa.

Por otro lado, los conceptos considerados definitorios de la ECD, han sido también localizados en mayor o menor medida en los citados proyectos, cobrando especial relevancia conceptos como diversidad, igualdad y comunidad educativa. Sin duda, tres elementos claves en una sociedad como la actual, caracterizada por la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc., y que lucha por la igualdad de derechos. Como hemos podido comprobar en la última fase de análisis de los resultados, estos tres conceptos presentan en los proyectos objeto de estudio estrecha relación con los procesos y prácticas, así como con los resultados citados anteriormente, lo que nos permite comprender la forma en que la ECD está siendo desarrollada en las escuelas de Andalucía.

En este orden de ideas, la realización de este estudio nos permite afirmar que en Andalucía se han venido realizando experiencias innovadoras de ECD (propuestas por los profesores y centros educativos, y apoyadas y respaldadas por la administración educativa, al margen de los actuales impulsos políticos a favor de una formación de la ciudadanía de forma reglada), en las que se parten de consideraciones fundamentales, por ejemplo: la escuela como una verdadera comunidad en la que es posible experimentar, compartir y, en definitiva, aprender a vivir la importancia de la implicación de la sociedad en la educación y viceversa; también se resalta la fuerza del diálogo y la participación como estrategias de toma de decisiones, entre otras. Los proyectos innovación nos muestran importantes referentes, no solo en

cuanto a los conceptos, sino de forma muy especial, en relación a los procedimientos y estrategias que profesores y centros pueden poner en marcha para la formación social y cívica de las nuevas generaciones. Esta perspectiva transversal se revela como sustancialmente significativa para el desarrollo de la competencia social y cívica de las nuevas generaciones.

## Bibliografía

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Barcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: Bases teóricas y conceptuales. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 25, pp. 85-101.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2003). *La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales*. En: Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar, [en línea] <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm> [recuperado el 14 de marzo del 2007].
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Calvo de Mora, J. (2006). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague: Charles University, Faculty of Education.
- Consejo de Europa. (1999). *Declaration and Programme on Education for Democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizenship*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007].
- Consejo de Europa. (2000). *Resolution on Results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme adopted at the 20<sup>th</sup> Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe*. En: Cracow, Poland, 15-17 October 2000. DGIV/EDU/CIT.(2000) 40, [en línea]: <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007].
- Consejo de Europa. (2003) Estudio europeo sobre la participación de los alumnos en las escuelas. En: Dürr, K. (2003) *The All-European Study on Pupils' Participation in Schools. Document DGV/EDU/CIT (2003) 23 REV.*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007]
- Consejo de Europa. (2004). Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación 2005. Aprender y Vivir la Democracia. Documento de Orientación. En: *DGIV/EDU/CAHCIT (2004) 13 rev 4. Comité ad hoc de Expertos para el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (CAHCIT)*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007]
- Consejo de Europa. (2005). From Policy to Practice. Synthesis report on the 2<sup>nd</sup> phase of the Education for Democratic Citizenship (EDC) Project 2001-2004. En: *DGIV/EDU/CIT (2005) 24 rev3*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007].
- Consejo de Europa. (2006a). 2005 European Year of Citizenship through Education. Draft Evaluation Report. Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT). En: *DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13. Strasbourg, 22 June 2006*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007].
- Consejo de Europa. (2006b). *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006-2009) "Learning and living democracy for all"*, [en línea] <http://www.coe.int/> [recuperado el 15 de mayo de 2007].
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Domene, S., Granado, C., Puig, M. (2006). *La escuela como motor de cambio social: el papel de los directivos*. IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Oviedo, España.
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, [en línea] <http://>



- www.campus-oie.org/revista [consultado el 20 de mayo de 2007].
- Eurydice. (2005) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, [en línea] <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice> [recuperado el 8 de junio de 2007]
- Marina, J.A., Bernaben, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. A. (2006). Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía. En: *Educación*, núm. 38, pp. 33-62.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materias 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- O'shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*, [en línea] <http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html> [recuperado el 3 de febrero de 2007].
- Recomendación. (2002). Recomendación 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática. Council of Europe. (s. d.).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: M. I. Vera y D. Pérez (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, [recuperado el 15 de mayo de 2007 de la base de datos Dialnet].
- Tashakkori y Teddlie. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.





# Entrevista a Sandra Carli\*

Fecha: 17 de septiembre de 2009

Aprovechando su estancia en nuestro país, la revista *Infancias Imágenes* entrevistó a Sandra Carli, acerca de las temáticas más relevantes de sus investigaciones, la aplicación de metodologías para futuros estudios, concepciones de niñez y las relaciones entre comunicación y educación.

## Infancias Imágenes: ¿Podría profundizar la definición de observatorio?

**Sandra Carli:** La idea de observación tiene una vieja tradición, habría que ver los significados diferentes que asume esta noción a lo largo del siglo XX. En realidad, la idea del «observatorio» tiene sus orígenes en la historia del siglo XX. En buena parte, los discursos pedagógicos de principios de siglo de la pedagogía positivista como la idea de observación del niño, el sentido de estudiar la naturaleza infantil o el niño como parte del grupo escolar, era muy fuerte en esta época.

Ahora bien, la noción de «observatorio», más que la de «laboratorio», está ligada a un modo de nombrar ciertos enfoques de investigación o de trabajo. Así, por ejemplo, cuando se refiere a «observatorios» sobre América Latina, consumos culturales, infancia, etc., se está nombrando un espacio para recoger o desarrollar publicaciones académicas y de distintos organismos e instituciones, con el fin de llevar adelante un trabajo que focalice una mirada más sistemática sobre problemáticas emergentes. En este sentido, la creación de «observatorios» aparece como un espacio *transversal* que permite percibir o advertir –desde arriba o desde un «afuera» y con un lente particular–, aquellos fenómenos que circulan en investigaciones sistemáticas que, muchas veces, están centradas en cortes disciplinares

y que requieren de un conocimiento más holístico y sistemático que posibilite una mayor comprensión de las problemáticas concretas de las poblaciones. También se puede comparar con la idea del «panóptico», como ese «observatorio» *vigilante* que busca alertar acerca de acontecimientos que están mostrando cambios o transformaciones, sean estas de orden social, cultural, o político.

## Infancias Imágenes: ¿Qué reflexión se ha hecho sobre la noción de tiempo y qué significa el tiempo hoy, de cara a la presencia y uso de las nuevas tecnologías?

**Sandra Carli:** En la actualidad, revisar las manifestaciones y las dimensiones de tiempo es una cuestión de interés teórico para el conjunto de las ciencias sociales. Cuando yo hago esa distinción entre el tiempo pasado y el tiempo presente, después de haber estado varios años trabajando con la primera mitad del siglo XX, con estudios más históricos del pasado y haberme desplazado a otros momentos a estudiar fenómenos más contemporáneos, uno de los dilemas fue, bueno, ¿cómo hacer una historia del presente? Cómo la mirada histórica no refiere solo un ejercicio en relación al pasado, sino que de alguna manera uno puede hacer un ejercicio de análisis histórico del presente. Quizás una historia con otras características: ritmos más veloces, una tensión entre aspectos más estables y emergentes, una modalidad particular que los cambios tecnológicos imprimen sobre la experiencia del tiempo, del tiempo presente, donde todos los países ven transcurrir velocidad, según el lugar donde uno vive. Se ve esta idea de que «nunca es suficiente el tiempo», es decir, en cualquier ámbito laboral existe la percepción de que «no nos alcanza el tiempo», esta es una expresión cotidiana.

Esa reflexión, utiliza un poco la noción de tiempo presente que me resultó muy interesante, en la medida en que –bajo la noción de tiempo presente– aparece la idea de que en el presente hay un juego de distintas temporalidades. Hay elementos de una

\* Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.



temporalidad pasada y de una presente más emergente, junto a elementos que tienen que ver con la temporalidad futura hipotética y que, en todo caso, Josefina Lusmerg, especialista en literatura, define como «la existencia de signos, símbolos y afectos ligados con distintas temporalidades que inter juegan en el presente». Uno puede decir que la experiencia educativa está tensionada por signos, símbolos y afectos del pasado, ligados con la escolaridad, con cierta idea de transmisión del conocimiento, con signos del presente que tienen que ver con muchas de las manifestaciones de la experiencia cotidiana en las escuelas, que no encajan con los moldes del pasado, pero también con elementos de la temporalidad futura que tienen que ver con la reflexión sobre los horizontes, la idea del cambio, es decir, lo que se piensa, para el más adelante.

Me parece que la reflexión de tiempo es una noción muy interesante de explorar, al mismo tiempo que la tensión con la noción de espacio; el espacio tiempo es clave para la investigación en las ciencias sociales.

### Infancias Imágenes: ¿Cómo ha cambiado su visión de niñez con los estudios e investigaciones que ha realizado?

**Sandra Carli:** El primer cambio importante que se produjo en mí se dio a partir de los estudios que realicé a nivel histórico sobre las concepciones de la infancia entre 1880 y 1955, en la historia de la educación en Argentina. Si bien yo tenía una formación en historia de la educación, acercarme a ese período histórico desde la pregunta de las concepciones acerca del niño, me abrió un panorama muy rico, sobre todo acerca de cómo las distintas corrientes pedagógicas, los partidos políticos, los movimientos sociales, etcétera, de alguna manera, fueron construyendo concepciones acerca del niño que estuvieron en los debates, en los procesos institucionales y en las polémicas de la época. El niño fue un tema que estuvo presente en la discusión científica, política y pública; y, aunque es un tema que solo hasta hace pocas décadas ha tenido legitimidad en los estudios de la ciencias generales y de la historia, siempre ha estado presente en la historia.

Con los estudios más recientes que están más centrados en el tiempo presente y las últimas décadas del siglo XX, un poco el esfuerzo tuvo que ver con,

bueno, yo tenía de alguna manera en mi formación un reconocimiento de las concepciones más que de las ideas sobre el niño, estos estudios lo que me permitieron fue acercarme más a la experiencia social y cultural de los niños, reconocer cómo esa experiencia se iba transformando, ya no seguía los parámetros y los cánones de otra época, y tenía por delante situaciones bastante complejas que tienen que ver básicamente con este aumento de las desigualdades, al mismo tiempo que se desarrolla una cultura global muy rica y compleja, pero en un contexto de mayores desigualdades en la población infantil.

### Infancias Imágenes: ¿Ha tenido más contacto con los niños a partir de los estudios?

**Sandra Carli:** No necesariamente, en realidad han sido investigaciones donde yo no he trabajado directamente con niños, la niñez ha sido tema de mis investigaciones; si bien mis primeros trabajos fueron con niños –porque fui maestra de un jardín de infantes–, en mi primer trabajo estuve a cargo de una sala de bebés, 8 bebés que las mamás trabajadoras los dejaban a las 7 de la mañana y que se quedaban conmigo. Así que esa experiencia que tuve a los 18 ó 19 años ha incidido en mis temas de investigación.

### Infancias Imágenes: ¿Cuáles son las experiencias de la radio infantil en Argentina?

**Sandra Carli:** No conozco mucho eso. Sí hay una experiencia de radios escolares con bastante recorrido y una fuerte participación de niños y jóvenes, también uno podría pensar en algunos desarrollos actuales, como la creación de un canal público de televisión llamado *Encuentros* que, ligado al Ministerio de Educación, ha dado lugar a programas y documentales en los que ha habido más participación de niños y jóvenes, quienes son entrevistados acerca de sus experiencias. Entonces, en ese sentido es un cambio muy auspicioso, ojalá hubiera más, calculo yo que con una nueva ley de audiovisuales seguramente habría una apertura a otras producciones radiales, televisivas, etcétera, que den margen a una diversidad cultural más potente. Todavía es incipiente, es un debate muy potente por las desconfianzas entre los canales existentes. Por estos días es un debate muy polémico.

### **Infancias Imágenes: Desde sus estudios, ¿qué conocimiento están demandando los niños y las niñas en los medios?**

**Sandra Carli:** Creo que las demandas más altas de conocimiento son de entretenimiento, por lo menos el medio que genera más acercamiento tiene que ver con el entretenimiento más que con el estudio en un sentido estricto. Ocurre que uno podría pensar que debería haber programas que combinen una lógica más atractiva entre entretenimiento y conocimiento. En general, los programas más exitosos tienen esa combinación, están menos *pedagogizados* y más pensados desde el punto de vista de un espectador que al consumir televisión, o cualquier otra cosa, tiene una decisión autónoma sobre dicho consumo. Entonces hay que poner en juego algo que resulte atractivo, de interés, o que genere esa sensibilidad, cierta atracción en particular que favorezca esa decisión, decir, por ejemplo: «voy a mirar tal canal» o «voy a mirar tal programación» que uno no puede regular.

### **Infancias Imágenes: ¿Cuál es su aproximación de esos saberes hoy y cuál sería la estrategia pedagógica para trabajar con saberes de los niños y eso qué bondades traería a un proyecto?**

**Sandra Carli:** Hay una cosa que se ha planteado en los últimos años y es los saberes tecnológicos, estos son adquiridos por la experiencia y tiene que ver con un saber técnico, ligado con el uso y la experimentación que es muy potente. Se me ocurre que esos saberes infantiles deberían ser reconocidos, porque al mismo tiempo los chicos manifiestan que las clases de computación en las escuelas o donde se usan las nuevas tecnologías no son divertidas. Ahí hay una especie de colisión que no se entiende entre un espacio que teóricamente trabaja con tecnologías que son de interés para los niños, pero que al no recuperar esas experiencias previas o al trabajar con métodos tradicionales, genera un especie de divorcio que es poco entendible. En esta medida son interesantes estas experiencias, ya sea por la incorporación de las nuevas tecnologías en el trabajo del aula, o porque se recupera también la apelación a los usos de las tecnologías que ya están en el hogar; no se trata solo de traer más computadores a la escuela, sino de utilizar para el trabajo del conocimiento lo que uno ya tiene disponible en el hogar.

### **Infancias Imágenes: ¿Cómo se podrían recuperar los saberes e integrarlos a la escuela para construir un mundo mejor?**

**Sandra Carli:** A mí se me ocurre que el tema del mundo –bien sea un tema de reflexión en la escuela– es interesante, me parece que inclusive para los investigadores poder pensar desde una perspectiva latinoamericana es muy útil, porque se matizan los alcances de las propias conclusiones e investigaciones o de las certezas que se tienen, y que a veces son miradas desde un ámbito local, de lo que uno revisó, de lo que uno analizó, etcétera. Cuando uno dialoga con otros colegas ve que hay trabajos paralelos que se están haciendo y en algún momento habrá posibilidades de interacción, de cruce, de intercambio, eso es muy rico. En este orden de ideas, uno pensaría que para los niños es interesante la posibilidad de pensar más allá de la experiencia local y tener insumos que les permitan conocer otras experiencias de niños en otros países; a veces el encuentro que se da entre chicos de distintos países, no siempre por motivos educativos sino sociales, además de interesante, resulta vital en un mundo global, donde hay tantas herramientas metodológicas para poder seguir en contacto con personas de otras nacionalidades.

# La ilustración infantil: abriendo una ventana hacia nuevas lecturas

Nadia Rojas\*

La ilustración es, según Arcadio Lovato (2000), «uno de los múltiples medios que utiliza el pintor para expresarse y la ilustración infantil es un aspecto dirigido a la infancia y a los lectores interesados por ella». Este autor también planteó que la ilustración en los libros infantiles eran objetos que permitían desarrollar y perfeccionar las concepciones estéticas por parte del niño.

Actualmente, las obras impresas para las diferentes etapas de la infancia llevan un trabajo cuidadoso de ilustración, tanto, que en ocasiones pesa más la riqueza de la ilustración que la del texto.

La revista *Infancias Imágenes* entrevistó a tres ilustradores infantiles con diferentes experiencias, para que respondieran a los interrogantes principales acerca de su profesión u oficio.

*Lorena Álvarez, diseñadora gráfica de la Universidad Nacional de Colombia e ilustradora independiente desde hace más de 5 años, comentó la diferencia que existe entre la ilustración y otras artes.*

## Infancias Imágenes: ¿Cuál es la diferencia que existe entre la ilustración y los otros modos de arte visual?

**Lorena Álvarez:** Creo que la diferencia es más de función que de estética, o que se necesite para una obra de arte más tiempo o más concepto que la ilustración, no siempre sucede así.

La ilustración casi siempre está unida a un referente que reinterpreta, sea un texto, una canción o un tema en especial; en cambio, la obra de arte habla por sí misma. Pero, ¿volvemos al mismo problema!, porque la ilustración puede hablar por sí misma en algunos casos.

La ilustración es algo mucho más abierto al público, el arte académico es cerrado y tiende a explicarse a sí mismo, pero no alude a lo que las personas en general piensan o sienten, eso sí sucede con la ilustración, donde uno tiene que comunicarse con las personas pues no se puede quedar en la imagen cerrada, es un diálogo entre uno y la persona que ve la obra.

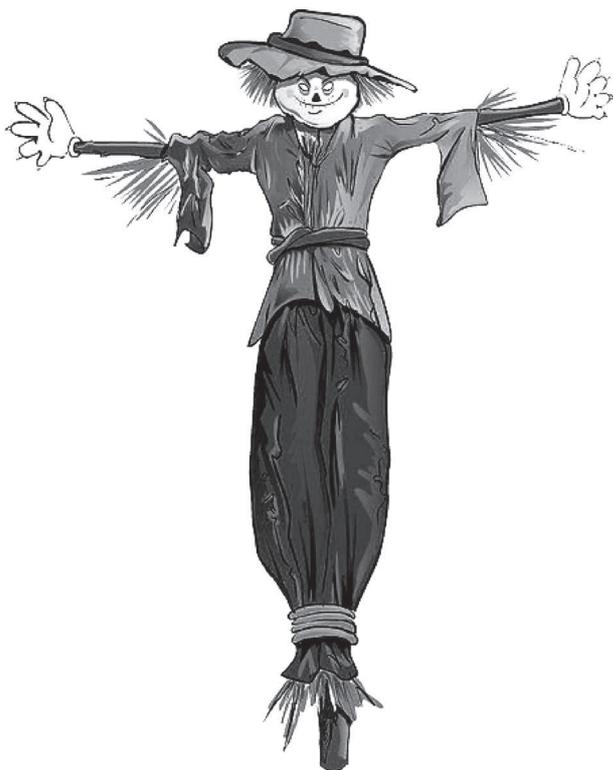
*Diana Virviescas, diseñadora gráfica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, habla sobre la comunicación en la ilustración.*

## Infancias Imágenes: ¿Cuál es el lenguaje de la ilustración?

**Diana Virviescas:** La ilustración tiene su lenguaje propio, yo diría que hay que vivenciarla y vivirla, ya sea que la estés produciendo o seas parte del público objetivo. Si se parte de un texto (a no ser que sea literal) se toman los trazos con un lenguaje muy personal del creador: pensando en hacer un uso determinado del color, las facciones de cierta manera, la expresión de tu mundo a través de las líneas, de los colores, de las texturas, personajes, espacios, distribución de los elementos y de las imágenes que tú creas. El lenguaje de la ilustración es como sacar tu mundo interior y compartirlo con el exterior a partir de los elementos gráficos que creas.

*Aproximándonos más al concepto del lenguaje en la ilustración infantil, le pedimos al ilustrador Javier Gacharná, diseñador gráfico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, ilustrador desde hace más de 8 años, que nos introdujera a esa diferencia entre la ilustración infantil y los otros tipos de ilustración.*

\* Comunicadora social de la Universidad Santo Tomás. Asistente de la cátedra UNESCO en desarrollo del niño de la Universidad Distrital.



Despantapájaros, Ilustrador: Javier Gacharná

### Infancias Imágenes: ¿Cuál es la diferencia entre la ilustración infantil y los otros tipos de ilustración?

**Javier Gacharná:** Para ser ilustrador infantil se necesita preparación en psicología de cada etapa del niño. La primera etapa, la de los bebés va desde los 0 a los 2 años; la gente suele relacionar esta etapa con los colores pastel, pero hay que tener en cuenta que los ojitos de los bebés no diferencian bien los colores, por lo que se necesitan ilustraciones de alto contraste, a ellos eso les llama la atención.

Cuando los niños son más grandes (de los 2 a los 6 años) se pueden involucrar figuras más complejas. La ilustración debe contar historias, se debe investigar sobre lo que hacen los niños a esas edades; por ejemplo, para hacer una ilustración sobre lectura, me basé en que los niños tienden a imitar algunos comportamientos de sus padres, por lo que planteé a un niño imitando a un adulto en el ejercicio de leer cuentos a otros. En esta etapa otra labor importante de la ilustración es alimentar la imaginación, a ellos les planteas algo y ellos se imaginan el resto.

Más adelante, en las edades de los 6 a los 10 años, las imágenes son más impactantes, más complejas, se hace uso del degradé, de fondos, de personajes fantásticos, se tiende a colores más oscuros. Ya de los 10 a los 15 años se da mucho el estilo cómic, dibujos animados y manga.

La diferencia entre la ilustración infantil y la de adultos es que la infantil cuenta historias y la de adultos presenta conceptos.

Hay cualquier cantidad de tipos de ilustraciones, están la editorial, la fantástica, la científica, la corporativa, la gótica, la publicitaria y cada una tiene que cumplir un objetivo, bien sea educar, entretener o incentivar la lectura. Considero que la ilustración debe incentivar no solo la lectura de textos, sino imágenes. Recientemente ha ido teniendo acogida la elaboración de libros álbum, en ellos la fotografía y la ilustración tienen un papel más importante que el texto escrito.

En las producciones para niños, vemos gran variedad de técnicas de ilustración con respecto al uso de técnicas artísticas.

### Infancias Imágenes: ¿Qué técnicas se utilizan en la ilustración?

**Lorena Álvarez:** Se usa de todo, de hecho estoy en una obra de teatro con títeres para adultos y estamos investigando cómo la ilustración pasa a nuevos medios, por ejemplo, el de los títeres. Estamos ilustrando historias a través de los títeres y de su movimiento.

Las otras técnicas son el collage, las técnicas tradicionales del óleo, acrílico, la acuarela... como influencia cuenta el tatuaje y el manga que, sobre todo en ciertas generaciones, es muy fuerte.

*Diana Virviescas trabajó como docente de artes en un colegio, daba clases a estudiantes de diferentes edades y hace una distinción en las necesidades del uso de las técnicas en cada etapa.*

## Infancias Imágenes: ¿Qué técnicas se utilizan en las etapas de exploración artística de niños y adolescentes?

**Diana Virviescas:** Los niños disfrutan todo, por ejemplo el trabajo con témperas. Les gusta el manejo de todo lo que es táctil (témperas, lanas, plastilina) y si en cada clase se maneja una técnica diferente mucho mejor, así no sienten que están cayendo en la rutina.

A los 12 y 13 años quieren superar y dejar atrás las técnicas de niños, por lo que comienzan a manejar otras técnicas como el lápiz, carboncillo, ecolines, acuarelas, pasteles y sobre todo, a los que les gusta, lo disfrutan también al máximo. Con sus miedos e inseguridades se van dando cuenta, a través del proceso de bocetación, que pueden cuestionarse sobre lo que se está haciendo y que una vez se llegue al producto final se van a sentir felices por los resultados.

Cuando son más grandes, inician una búsqueda técnica y eligen aquello con lo que se sienten más cómodos para trabajar; en este orden de ideas, les llama mucho la atención los cómics y el manga, también empiezan a manejar mucho el positivo y negativo, quieren incluir los tribales en sus creaciones. En un ejercicio de ilustración, la mayoría utilizó un estilo manga para los personajes.

La ilustración en la clase de artes permite un acercamiento diferente a las publicaciones ilustradas, pero en ambas existen contenidos y propósitos educativos.

## Infancias Imágenes: ¿Existe alguna relación entre la ilustración y la enseñanza?

**Lorena Álvarez:** Se hizo una exposición en el planetario recopilando imágenes de libros escolares desde los años 20 hasta el presente, mucha gente cree que eso pasa desapercibido, pero las ilustraciones que uno ve en la infancia, con las que uno crece en el colegio o con las que uno interactúa luego, sí influyen mucho en la formación de las personas.

Tú puedes hablar de temas muy pesados con ilustración, encontrando el lenguaje adecuado para que el niño aprenda el tema y genere una opinión, también se puede maleducar a la gente por medio de la ilustración. Esa exposición rescataba mucho eso, por

ejemplo cómo se representaban las otras razas; el indiecito con la pluma en la cabeza, los estereotipos. Las imágenes que uno utiliza no puede tomárselas a la ligera y de cierta manera van a quedar y reflejan tanto el nivel de conocimiento, la amplitud de mente del autor, como la necesidad en la que uno está.

La gente toma mucho a la ligera este tema, cree que porque son ilustraciones en un libro y como éste se renueva, se van a olvidar, pero eso no sucede así.

## Infancias Imágenes: ¿A qué retos debe enfrentarse un ilustrador infantil?

**Javier Gacharná:** Parto de que toda ilustración es un reto, el ilustrador mediocre no se reta, el ilustrador profesional investiga, hace pruebas de color, de iluminación y ve que lo que hace le guste no sólo a los clientes, sino también al lector final. Un ilustra-



Vivo en las nubes, Ilustradora: Lorena Álvarez



dor trabaja con el corazón, para mí es más satisfactorio ver la reacción de los niños cuando miran y dicen: «¡uy! mire esto», «¡ay! tan chévere», se siente una alegría indescriptible.

**Diana Virviescas:** Diría que hay varios retos, porque los niños cambian rapidísimo. Pienso que los ilustradores –lo digo personalmente– somos niños en un cuerpo de determinados años. Cuando estuve trabajando con niños, me di cuenta que la niña que yo soy es muy diferente al niño de este tiempo, es diferente en todo, a nivel de comunicación me daba cuenta del manejo del color. Sus niveles de comunicación en la imagen es mucho más contundente, lanzada y atrevida, sin decir que los niños que fuimos hace unos años fuéramos bobos, no, es diferente. El manejo de la comunicación va cambiando.

Es una responsabilidad, porque tú debes ser consciente que, según las imágenes que estás creando, éstas pueden convertirse en un apoyo para ellos en determinadas situaciones de la vida, y más si se trata de libro texto.

Pienso que otro reto importante es que los niños se sientan cómodos con las imágenes, que esas imágenes que les estás ofreciendo no los limiten, ¡al contrario!, la ilustración debe abrir ventanas. Tú le regalas una imagen a un niño y él, a partir de allí, debe crear sus mundos, sin importar que haya un

texto de por medio, pues la imagen no lo debe encerrar; así mismo, ellos también tiene una etapa en la que dicen «los libros, las animaciones que ven en televisión, realmente son bonitas y lo que yo hago no es tan bonito y no está tan bien hecho».

Hay que abrirles ventanas y no creerlos bobos, son súper creativos, ellos tienen un lenguaje exquisito, a medida que tú les des van a empezar a exigir imágenes y a crearlas y, aunque no sean ilustradores, constituyen un público que debe ser muy respetado. Ellos no son sólo el futuro, pienso que en muchas cosas deberíamos guiarnos más por los niños.

*Los ilustradores presentaron su mundo y la complejidad de la ilustración en su elaboración, preparación, contenido y la función comunicativa que cumple. Destacando, especialmente, la ilustración infantil por la dedicación y responsabilidad que merece este público: lector de textos e imágenes.*

## Bibliografía

Lovato, A. (2000). Historia crítica de la ilustración en los libros infantiles y juveniles publicados en lengua castellana. En. *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil*. Universidad de Extremadura. pp. 107-111.



# Ética: la misión más significativa en el plano docente

## Reflexión para formadores de vida y de conducta en Colombia

### Ethics: the most significant mission in the syllabus

### Reflection for teachers of life and conduct in Colombia

Patricia Helena Calero Pardo\*

Observando, analizando y comparando dos artículos que coincidentalmente encontré en los periódicos *El Tiempo* y *El Espectador* («En vez de tierras, repartir palo» de Daniel Samper Pizano, y «Patria y Patriotería» de Héctor Abad Faciolince), reconsideré íntimamente la formación educativa en mi país y redacté este escrito que tiende a ser subjetivo, y ahonda en el conocimiento apropiado por mí como docente practicante y en ejercicio de formación.

En este contexto, a partir de la absorta lectura y razonamiento de dichos artículos, han llegado a mí varios cuestionamientos referentes a las razones por las cuales Colombia se encuentra tan afectada por los graves problemas socioeconómicos que la aquejan, los mismos que parecen consumirla y no permiten que surja como una república autónoma, libre y constitucional, a pesar de las leyes que la rigen y que propenden por su soberanía.

Este cuestionamiento, me ha llevado a considerar que la gran falta de moral en las acciones humanas en nuestro país, deriva directamente de la relación poder-dinero, en el común de las personas (el que tiene dinero, tiene poder); y de la relación saber-poder-perjudicar en los gobernantes, (el que sabe cómo se manejan los asuntos, no es ignorante y es sagaz, llega fácilmente al poder y ejerciéndolo en forma corrupta perjudica a la sociedad); además de la persecución de los intereses personales por encima de los colectivos, lo cual representa la conducta habitual de las personas en general. Estos artículos me han hecho reflexionar profundamente acerca de los dirigentes a cargo de mi país, y sus actos inmorales, a partir de los cuales me pregunto ¿si las personas que tienen a cargo el país, que suponen asumir una gran responsabilidad y compromiso con su pueblo y llevan a costas las pretensiones de toda una patria son descaradamente corruptos e inmorales (lo afirmo basada en los artículos), se podría esperar algo mejor, o más aún, se podría cuestionar a los que no tienen a cargo nada, y hacen cualquier cosa (hasta matar) para satisfacer alguna necesidad de subsistencia?

\* Estudiante de Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte del grupo de investigación Biología Molecular y Genética de la Conservación, adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asistente del comité de investigaciones de la facultad de ciencias y educación de la misma universidad.  
Contacto: paca\_bell@yahoo.com

Este interrogante me lleva a plantearme otra serie de preguntas al respecto:

¿Se podrán salvar los valores morales en un país como Colombia?, ¿será posible recuperar la ética humana en sus habitantes sin importar su condición social?, ¿es posible una formación en ética y moral en toda la expresión del significado de estas palabras?, ¿se podrá lograr una formación netamente humana, cuando la necesidad económica es grande y cuando el ejemplo a seguir no sugiere algún tipo de humanidad?, me refiero a la democracia de este país y a sus gobernantes. Teniendo en cuenta lo anterior, ¿podría una persona del común, e incluso un estudiante «actual», formarse en la ética concienzudamente y con todo lo que ello requiere, en un país como este?



Compartiré con muchos otros docentes en ejercicio y los futuros o los que están en formación, toda una serie de preocupaciones sobre la suerte de la educación en nuestro país y, de manera particular, sobre la postura que nos corresponde tomar en el actual momento a los educadores de Colombia, en relación con la formación moral de los niños y jóvenes que son potencialmente inquietos y talentosos. Dichos niños, o mejor, nuestros educandos, podrían considerarse un «diamante en bruto», para ser moldeados y educados con el propósito de formar ele-

mentos importantes de cambio en este país, infaustamente sumergido en el consumismo inmediato y la apatía y abandono total de la idea de realización del hombre como ser «humano» y todo lo que ese término encierra.

Este es un problema claramente educativo; sin ir muy lejos, es innegable que muchos de los maestros que salen graduados de las universidades hoy en día no están formados en el «sentido ético» y todo lo que éste representa, ya que por lo general en sus experiencias educativas nunca tuvieron una aproximación personal y empírica a este sentido humano, (es decir, solo han «aprendido» ética como asignatura en aulas de clase, pero nunca han apropiado la necesidad de formarse como verdaderos seres humanos y el sentido que le da el hecho de hallarse como humano a su existencia). En mi opinión, esto se ha debido a que en nuestro país, actualmente y por desgracia, gobierna el individualismo y los intereses personales sobre el bienestar del otro, privilegiando las propias necesidades exclusivamente y sin un mínimo de sensibilidad frente a las consecuencias que las propias decisiones y acciones puedan surtir en terceros, éstas pueden cambiar o modificar el entorno y a los demás individuos o incluso a la sociedad entera (en el caso de poseer poder social y económico).

Tratar de transformar esto es un reto al cual nos debemos enfrentar en nuestro quehacer docente, y como parte de nuestro ejercicio de reflexión y mejora de nuestra calidad de formadores de seres humanos, antes que simples entrenadores en un conocimiento, área, o tarea en particular, es necesario confrontarnos a nosotros mismos, saber y tener claro qué tipo de ser humano es el que quiero formar, y cuál es el que en realidad estoy formando.

En este ámbito es necesario decir que la educación ética y moral, en la escuela colombiana, debe implementarse como guía y recomendación en todas las áreas disciplinares, procedimentales o procesuales, pero hay que tener en cuenta que nunca debe ser una imposición u obligación.

En este sentido, aquí nos hallamos presos en una paradoja: por un lado, en tanto al currículo de un área específica, la ética puede aparecer como una orientación externa y por lo mismo heterónima, lo que en mi opinión ocurre en los estudiantes que no apropiaron la ética como inherente a ellos en el senti-

do humano de su existencia. Mientras que la ética como tal, querría promover los procesos autónomos y autorregulados de cada estudiante en función de los demás. Es claro que, aunque el dilema en el que se mueve la educación moral es –precisamente– de la heteronomía a la autonomía, es necesario apostarle siempre a la autonomía de cada estudiante como medio y como fin, para que cada uno apropie en su modo de ver particular el sentido humano ético y así, en un futuro, sus actos tengan un peso en su conciencia como ser humano autónomo y responsable del hecho de serlo.

En toda práctica educativa –y en este campo en particular– es negativa y contraproducente la imposición. La ética no se aprehende de este modo. A mi modo de ver, la educación ética y moral, en todos los niveles, debe ser una apertura a la participación activa, a la implicación en la sociedad desde la convicción personal.

Siendo yo una profesional formadora, comparto las preocupaciones que tienen hoy los colegas y

algunos compatriotas por la situación social grave que vive nuestro país y que afecta notoriamente los procesos de socialización y educación de nuestros niños. Comparto también, en este momento, las preocupaciones que tienen algunos maestros por el quehacer en el campo de la formación moral; aunque en algunos (bastantes) grupos de docentes existe un cierto rechazo a todo aquello que suene a carreta y a charlatanería, (y la ética es pura carreta y charlatanería en nuestros días). Igualmente, está confirmado que diferentes núcleos de maestros llevan ya en esta área un trabajo adelantado con una comprensión teórica avanzada del problema moral de los aprendices y de la sociedad colombiana.

Como maestra en formación, esto me alienta y me da un poco de esperanza en mi labor, en medio de las condiciones de trabajo docente de este país desahuciado por la corrupción de sus dirigentes y la ignorancia de sus habitantes. Es necesario que así como algunos ya lo están haciendo, efectuemos este adelanto en la formación ética desde nuestro ejercicio pedagógico, tanto en su argumentación teórica



4º Seminario internacional de la Cátedra  
UNESCO en Desarrollo del Niño

Ética: la misión más significativa en el plano docente. Reflexión para formadores de vida y de conducta en Colombia / Patricia Helena Calero Pardo

y metodológica como en los componentes y ámbitos que debemos proponer. La verdadera labor de la formación ética y moral, en mi opinión, no está en los diseños de currículos ni en una asignatura para enseñar ética; está en la obra de los educadores de acuerdo a las condiciones en cada una de sus comunidades educativas y derribando obstáculos para lograrlo. El saber pedagógico que construyen los maestros cuando planean y reflexionan colectivamente sobre el quehacer educativo no puede ser reemplazado por ningún documento ni currículo que dicte cómo aprender ética; debe ser pensado, gestionado y realizado por los docentes como ejercicio inherente a su labor de creador y formador antes que de instructor.

En este sentido, también el educador debe basarse en una reflexión filosófica, sociológica, histórica y psicológica que apoyará sus cimientos de formación ética con el fin de poder transmitirlos a sus estudiantes de una manera propia e inherente a su quehacer.

De una u otra manera, al explicar y comprender el problema de la eticidad y la moralidad se construyen las propuestas pedagógicas en cualquier área. Esto último no puede reducirse simplemente al «cómo» del quehacer cotidiano, ya que no solo es enseñar un saber básico e impersonal, sino que implica introducir la ética en la formación del estudiante en cualquier ámbito académico para lograr la interiorización de ella como individuo propiamente y como ser humano inmerso en una sociedad, inculcando en él los valores dignos de su papel.

La fundamentación de la educación y de manera particular de la educación en valores de significación ética y moral, no se consigue porque sí, ni leyendo un libro o escuchando un currículo; esta formación moral está ligada a la cultura y requiere un serio trabajo interdisciplinario de elaboración teórica que tenga en cuenta los interrogantes que desde un punto de vista social e individual nos planteamos hoy en relación con lo que es bueno, lo que es justo, lo que es correcto, lo que debemos hacer y esperar. Considero absolutamente necesario seguir constituyéndonos y creciendo en la formación ética humana durante el desarrollo del ejercicio docente, no solo mientras somos (o fuimos) estudiantes, permaneciendo únicamente con lo que se nos dio en un aula, también debemos privilegiar la continua formación ética en nuestro quehacer, ya que es nuestra

responsabilidad y, por tanto, nuestro deber desde la profesión que elegimos desempeñar que, a mi juicio, es el ejercicio que más necesita de la sensatez y compromiso que un ser humano pueda ofrecer en pro de sus congéneres para el crecimiento social y colectivo, y por supuesto, el crecimiento personal.

Leyendo los artículos citados en este escrito, se implanta en mí también la urgente tarea de pensar y construir colectivamente desde los mismos estudios universitarios, unos principios, unos procedimientos, unas prácticas que corroboren la formación del docente, aproximándolo a su quehacer formador y a su importante deber en la escuela, evitando así que los estudiantes de pregrado en educación sigan saliendo de la universidad totalmente excluidos de la palabra *ética* como aprendizaje propio y estilo de vida, y tan solo incorporándola a su experiencia escuetamente como una materia «requisito» en la carrera que hay que cursar para graduarse rápidamente y salir a ganar dinero lo más pronto posible (lo que, en la mayoría de los casos, constituye la realización del ser humano moderno, prescindiendo del sentido real que proporciona poseer la humanidad como seres vivientes).

Solo de esta manera y, aunque es una tarea ardua, se propenderá por garantizar en los distintos ámbitos sociales unas condiciones de equidad, respeto y solidaridad para todos los individuos y grupos que enraizados en contextos culturales diferentes, son al mismo tiempo cobijados por unas fronteras, una nacionalidad, una Constitución, y un Estado de derecho como el colombiano, con todas sus prerrogativas y decadencias.

## Bibliografía

- Abad, H. (2008). Patria y Patriotería. En: *El Espectador*. Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/hectorabad-faciolince/columna-patria-y-patrioteria> [recuperado en agosto 9 de 2008].
- Samper, D. (2008). En vez de tierras, repartir palo. En: *El Tiempo*. Disponible en: [http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/danielsamperpizano/ARTICULO-WEB-PLANTILLA\\_NOTA\\_INTERIOR-4616149.html](http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/danielsamperpizano/ARTICULO-WEB-PLANTILLA_NOTA_INTERIOR-4616149.html) [recuperado en octubre 23 de 2008].

# ¿Leer es vivir dos veces?

Daniel Rodríguez Boggia\*

*“Leer es vivir dos veces”*  
**Antonio Gamoneda**

La lectura se articula en nuestras vidas de muchas maneras: claros y oscuros se ponen en manifiesto cada vez que seguimos una línea y nos permitimos explorar una historia.

El encuentro con un libro ofrece al niño(a) un abánico de posibilidades que se inicia con «el dejar volar la imaginación y creación», hasta tener una identidad propia, pasando por la más genuina expresión, el desarrollo de las actitudes y valores del entorno personal y social.

Los niños y niñas no se escapan a esta realidad. Desde el nacimiento, los padres aprenden a decodificar cada mensaje de sus niños, a leer lo que necesitan, qué les angustia y qué les alegra, aquello que los ofusca y aquello que les distrae. Ellos y ellas son los mejores artífices de este encuentro, ya que pueden ser capaces de espiar por el ojo de una cerradura: un cuento, una poesía, una rima popular, un relato de historia...

Los(as) niños(as) necesitan conocer lo cotidiano de la vida y como consecuencia la constatación de situaciones diversas, incidencias y tensiones propias de la existencia humana, para poder superar o relativizar los acontecimientos y fortalecer una posición frente al mundo que les toca vivir. Ésta es una tarea ardua que se da progresivamente, sin prisas pero sin pausas. Por ello, aceptamos los postulados de Jean Piaget, quien afirma que el niño(a) debe tener acceso de lo más próximo a lo distante, de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Por otra parte, Doman define a la lectura como «una de las más altas funciones del cerebro humano, cuyo aprendizaje favorece el desarrollo intelectual del niño» (1970). Estas definiciones nos hacen pensar en un enfoque lineal, en cuanto al proceso madurativo del niño(a) y de un enfoque transversal, donde las funciones cerebrales van creando un mapa articulado y evolutivo.

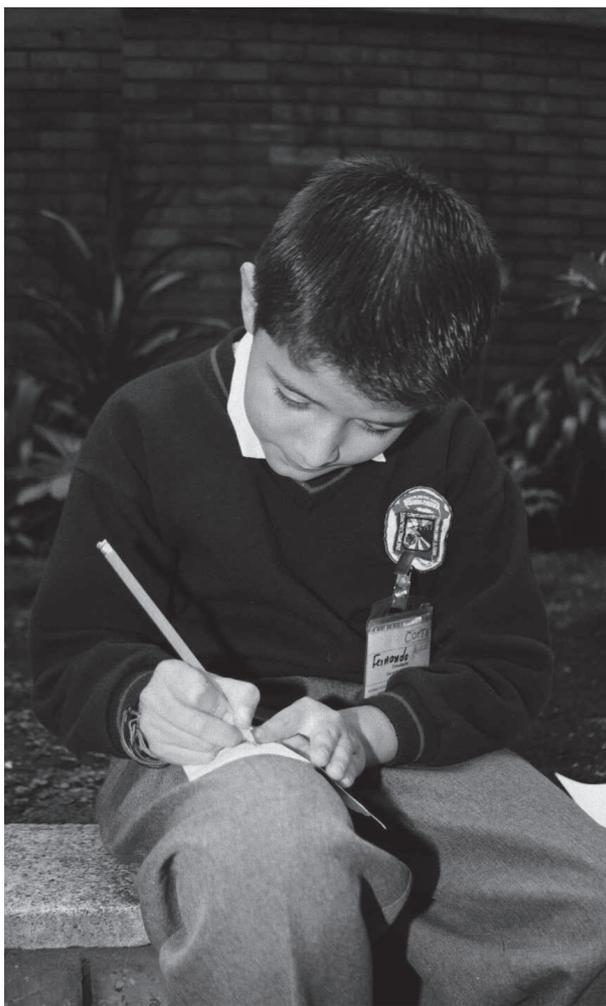
\* Psicopedagogo y logopeda

Al abrir un libro, el imaginario de un(a) niño(a) se expande, capta las miradas atentas, focaliza el clima que vive cada uno de los personajes y se produce un viaje inesperado: ida y vuelta, cargado de expectativa, ilusiones, voces, de colores, incluso podría decir de olores y sonidos. Los paradigmas no quedan tan lejanos, se entienden a primera vista. Cada hoja que se pasa deja atrás un puñado de conocimientos, de esfuerzos y aprendizajes tempranos, que no solo enriquecen al niño(a), sino también al padre o madre lector(a) y dan paso a nuevos conocimientos, en definitiva, les acompañan a conocer el mundo.

Cada secuencia que aparece en un libro, facilita un nuevo orden, un principio, un núcleo y un desenlace que los relacionará, poco a poco, con cualquier acto de sus vidas y les facilitará la noción temporal y espacial, muy importante en el hilo conductor de la vida del niño(a).

Muchas veces la realidad que vivimos es difícil de entender y los cuentos infantiles permiten simbolizar y concretizar el día a día que viven los(as) niños(as) en su ámbito familiar. Les ayuda a ponerse en el lugar de otro, en paisajes muy lejanos, en oficios y profesiones que no están a su alcance. De alguna manera, los roles sociales y las posiciones se ponen de manifiesto como un rompecabezas que les dará la posibilidad de agudizar las habilidades pragmáticas de la comunicación (interacción social, turnos de palabra, normas y hábitos sociocomunicativos, manejos de tópicos o informaciones nuevas, saludos, buenos modales, etc.).

Los padres tienen entre sus manos una herramienta fundamental. Al compartir un cuento con sus hijos, le están ofreciendo calidad al tiempo que destinan a sus niños(as); los están situando geográficamente; les están ofreciendo un repertorio de palabras, frases, preguntas y exclamaciones, onomatopeyas que son un punto de partida para el diálogo y la comunicación a gran escala. También les están enseñando a identificarse con su cultura, a comprender y compartir inquietudes de otras y a ampliar sus parámetros biopsicosociales y culturales.



Escribiendo, Fotografía: Hernán Garcés

La sociedad actual está llena de prisas, de pocos espacios de calidad para los(as) niños(as), puesto que nos consumen como adultos las responsabilidades, el trabajo, lo complejo de la vida actual. Pero si potenciamos un espacio de lectura también potenciaremos un espacio de salud, de ocio, de oxígeno para nuestras vidas y, como consecuencia, para la de los(as) niños(as). Estamos a medio camino entre ver crecer a los(as) niños(as) sanos y poder ofrecerles lo mejor de nosotros mismos.

Sin duda un(a) lector(a) no nace, se hace, y es a partir de esta premisa que se ponen a disposición una serie de hábitos que deben ser aprendidos, repetidos por los miembros del núcleo familiar, una y todas las veces que se requiera y, fundamentalmente, dando el ejemplo de lector. Los(a) niños(as) son muy observadores, más de lo que imaginamos, además de grandes investigadores e imitadores; de allí

la importancia de ver al padre, a la madre, a los(as) hermanos(as) leyendo un texto, soñando con los ojos abiertos. La cotidianidad afianzará el hábito del lector, transformándolo en una experiencia inolvidable.

Podemos decir que al activar un cuento con la típica frase «Erase una vez...», estamos impulsando varios mecanismos para mostrar a los(as) niños(as), a través del cuento, la vida en su esencia más pura. Estamos abriendo un continente, una situación, un grupo de personajes que fascinan a los infantes. Progresivamente, cada personaje va tomando forma, la silueta imaginaria se funde (en conversaciones horizontales y familiares) al niño y aquello que en un principio crea expectación, se va a plasmar en el papel del libro, en una realidad mágica, donde todo puede ser posible.

En varias ocasiones las situaciones conflictivas, en la literatura infantil, no quedan encorsetadas, por el contrario, «las baritas mágicas» facilitan la posibilidad de ver con otros ojos, buscar soluciones, aunque no sean fáciles, y tomar decisiones que les ayuden a enfrentarse a lo diferente, a lo desconocido, a aquello que no comprenden. Los miedos se desmoronan, pierden el efecto borrascoso, al mostrar contextos donde se observen relaciones horizontales entre las personas, donde se premie el valor y donde se arribe a consensos. Es lógico pensar que las lecturas atrapan al lector, cuando se contextualizan en situaciones reales y próximas que permitan identificarse y casi parecerse a nosotros, personas reales: con gustos, preferencias, inseguridades y aspiraciones.

Si queremos niños(as) activos(as) y comprometidos(as), debemos fomentar en el hogar espacios de lectura, rincones donde puedan apilar sus libros de cuentos, relatos, enciclopedias, diccionarios, revistas, etc. Dar un contexto a la lectura, les hará desarrollar hábitos saludables y comunicativos, y sin duda fortalecerá en ellos un territorio creativo, imaginativo y significativo.

Para narrar un cuento a un(a) niño(a) no hay recetas rígidas, pero sí algunas sugerencias que pueden facilitar la complicidad entre ellos y sus padres. Es importante tener muy presente la elección del cuento, buscar alguno que a los padres no les implique emociones contrapuestas o que nos traiga algún recuerdo turbio de la infancia. Les facilitará el trabajo ordenarlo mentalmente, seguir secuencia por secuencia, buscar palabras claves que les ayude a

dar el punta pie inicial y que les posibilite enlazar el argumento. Si visualizan los personajes, los comparan con personas reales, próximas a nuestras vidas, un amigo, vecinos, compañeros de trabajo, podrán aprovechar sus gestos, sus posturas, su manera de caminar y de entrar en conversación; esto ayudará a «vestir» al personaje y a «darle vida».

No es viable poner ninguna excusa cuando un(a) niño(a) reclama contar un cuento. Toda la ilusión se pone en juego, por lo que se debe ser coherente con su necesidad y dar una respuesta acorde.

La naturaleza de los primeros contactos con un libro, por ejemplo al ojear libros de imágenes, se genera un trato emotivo, rico en contenido y motivador, que, más adelante, tendrá una base más imaginativa y cognitiva.

Los niños y niñas desarrollan desde las primera infancia una competencia lingüística, dando significado a lo que leen y, en otro sentido, a la comunicación simbólica.

Durante el primer par de años, los(as) niños(as) buscan en un libro: descubrir, abrirse terreno, tocar, morder, escuchar sonidos, arrugar, sentir todo tipo de sensaciones, etc., por éste motivo, los libros pueden tener un formato fácil de utilizar, ya sea de tela, plástico, con elementos sonoros y recursos visuales. Esta gama de oportunidades, hace que los más pequeños se zambullan en una expedición llamada cuento infantil. El espacio ideal puede ser tanto en la bañera, antes de la ducha, como en una cómoda cama o sentado en el césped, bajo un árbol.

El niño(a) entra en el esplendor de la observación, la fascinación de situaciones muy simples como, por ejemplo: historias de animales que puedan cuidar, abrazar, plantas que puedan regar; también situaciones cotidianas en el parque como jugar con la arena, etc.

Posteriormente, entre los dos y los cuatro años, se destacan aquellos libros que utilizan los opuestos: adentro y afuera, alto y bajo, frío y calor; así mismo, los por qué se ponen a la orden del día: ¿y por qué se pierde en el bosque? y, ¿por qué se come la manzana?

En este orden de ideas, las argumentaciones exigen explicaciones, por ello se deberá proporcionar

respuestas sencillas y lineales. Las repeticiones con rimas captan la atención de los(as) niños(as) y son ideales para esta etapa. Las vivencias de diversas sensaciones abren el terreno a la conexión con sentimientos y emociones, por ejemplo: la velocidad y la lentitud, pueden relacionarse con la inquietud y la calma; la brusquedad y la suavidad con el malestar y bienestar; la expansión y el encogimiento con comodidad y vulnerabilidad.

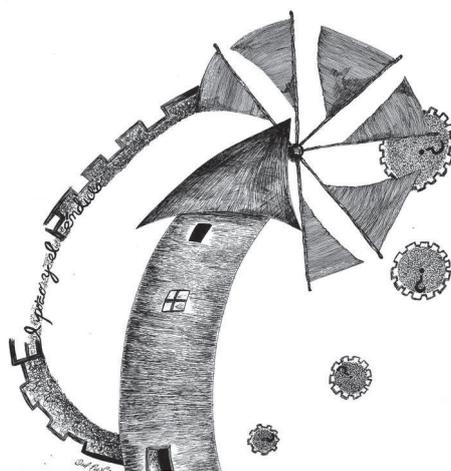
Entre los cuatro y los siete años, los niños se familiarizan con la narración, los valores y la aventura, propiamente dicha. Quieren desarrollar a fondo personajes; tanto les da ser gigantes como princesas, buceadores o buscadores de tesoros. Demandan fantasía y creatividad en grandes dosis.

Alrededor de los seis años, los(as) niños(as) se muestran muy atentos a los cuentos de aventura, se emocionan con los personajes, sus vidas y desenlaces.

Entre los siete y los nueve años, los(as) niños(as) prefieren historias donde los buenos son muy buenos y los malos muy villanos. Empiezan a esta edad a interesarse por narraciones históricas y de carácter científico.

A partir de los ocho años, la predilección lectora se encamina a bucear en colecciones diversas: viajes, animales, magia, inventos, libros de humor, etc. En esta etapa se transforman en activos visitantes de bibliotecas públicas, librerías infantiles y manifiestan preferencias por escritores.

Los cuentos de la infancia conforman una experiencia de lenguaje integradora, ya que no sola-



Molino, Ilustradora: Diana Virviescas

¿Leer es vivir dos veces? / Daniel Rodríguez Boggia



mente contribuyen al desarrollo lineal del lenguaje y el habla, sino también favorecen nuevos campos de conocimiento para el niño(a), donde las funciones básicas de la comunicación van abriendo paso a aquellas más complejas, en las que cooparticipa la atención, la memoria a corto y largo plazo, la organización, la percepción, etc.

Si retomamos la pregunta inicial que expone el poeta Antonio Gamoneda «Leer es vivir dos veces», nos podemos dar cuenta que cualquier acto de nuestra vida, ya sea simple o compleja, implica una lectura, en donde se encadenan una serie de procesos perceptivos, sintácticos, léxicos y semánticos; además de disfrutar, elegir entre varias opciones, aventurar un final, imaginar, compararlo con nuestras vidas, en definitiva, llenar el «saco de experiencias».

Los padres y los niños forman un círculo vital, un compromiso a tres bandas: leer, escuchar, interactuar. En esta dinámica se debe intentar potenciar que los(as) niños(as) formen su criterio personal, desarrollen el sentido común, que respeten la opinión de los otros y hagan respetar la propia y que sientan orgullo por los padres que tienen.

Leer es toda una expedición, así pues... manos a la obra.

## Bibliografía

- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Bigas, M., et al. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 a 5 años. En: Camp, A. (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D., et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Doman, G. J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Doman, G. J. (1989). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edal.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.
- Fons, M. (2005). El papel del maestro: hacer lectores y escritores. En: *Infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Fons, M. (2006). La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura. En: *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 40 pp. 11-19. Barcelona: Graó.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Harste, J., Burke, C. (1982): Predictibilidad de un universal en la escritura. En: Ferreiro, E., et al (ed.). *Nuevas perspectivas sobre los proyectos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Jolibert, J., Inostroza G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1993). *Estudios sobre lógica y psicología*. Barcelona: Altaya.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia: Perifèric.
- Ríos, I. (2003). Enseñar a planificar o enseñar a escribir. En: Ramos García, J. (ed.),





- Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido.* Sevilla: MCEP.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura.* Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (1996). Glosa sobre el coneixement de l'escriptura. En: *VII Jornades de LLengua a l'ensenyament obligatori. L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona).* Fundació Pineda.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6, pp. 53-62.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L., Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum.* Barcelona: ICE-Horsori.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir.* Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.





# Cuentos de horror sobre leer y escribir

Diana Carolina Quintero\*

\*\*\*

En su nuevo libro cada página tenía un impresionante dibujo a colores, pero la que a él más le gustaba era la de un blanco pegaso que perseguía por los cielos a un fénix verde, cuyo rostro se escondía entre las nubes, mientras le sacaba ventaja en la carrera al hermoso caballo.

Le gustaba tanto, que un día tomó el mejor de sus crayones, el del color que siempre le había hecho sonreír y escribió una historia donde el pegaso ganaba, y escribió la historia sobre el dibujo, para que él y las palabras se conocieran y el caballo supiera que él vencía.

Su historia y el dibujo se estaban conociendo como presente y futuro hasta que su padre llegó levantó el libro con cara de disgusto y lo tiró sobre el armario, ladrándole la prohibición de volver a coger los libros porque seguramente los iba a arruinar como había hecho con el libro de mitología de su hermana mayor.

\*\*\*

- ¡Por Dios, Cristina! ¿Es qué no vas a poner atención en la clase?
- (Silencio)
- Mira que si sigues así, nunca vas aprender a leer y a escribir, ¿entiendes?
- Sí señora –(murmuro como grillo la asustada niña).
- Entonces, mira el tablero y haz la plana bien, porque esas *m* no parecen montañas sino babosas.

Y la niña suspiró profundamente, tomó el lápiz y miró por última vez las hermosas letras del póster con los que su maestra había decorado el salón y miró también la *m* del tablero que se suponía parecía montaña.

\*\*\*

“La lluvia purpura de mi corason  
Cae como cristal al suelo,  
Cuando tus ojos ermosos  
Me dedican una mirada  
De ada escondida,  
Con ese haire perdido  
Que solo tus ermosos ojos  
Sabén hadoptar  
Cuando me miras  
A mi”

- No sé qué les enseñan en el colegio, definitivamente.
- ¿Te gusta mami?
- No, claro que no me gusta, esa ortografía está espantosa.
- ¡Ah!
- ¿Esta es tú tarea?
- No, mami, yo...
- ¿No deberías estar haciendo la tarea? Tú vas al colegio a aprender a escribir bien, ¿no? Entonces ponte a escribir tus deberes, en vez de estar perdiendo el tiempo.

\* Estudiante de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



\*\*\*

Corría por un pasillo blanco, esterilizado, donde no había nadie, ni se oía ningún ruido, y corría con prisa por salir de allí pero no podía ver la salida, entonces vio una puerta grande de color gris acerado y, como era eso o un interminable infinito de blancura, entro.

Allí había cientos de libros puestos en estanterías altas como catedrales, y mientras caminaba sus pasos sonaban acompañados de ecos polvorientos, las sombras perversas jugaban entre los libros mientras avanzaba a ninguna parte.

Entonces y sin previo aviso, un sonido de carrera venía en aumento por el pasillo, sonaba como una jauría de perros al acecho de una presa y fue cuando comprendió en un segundo que él era la presa y echo a correr a toda velocidad, pero mientras corría los libros se derrumbaban sobre él cerrándole el camino, obligándolo a hacer giros y tomar atajos imposibles, mientras el ruido de sus perseguidores iba en aumento, ensordeciéndole los oídos.

De repente llegó a una pared y al final de la carrera, porque a izquierda y derecha había una cascada de libros que parecía interminable, se agachó, agazapándose en sus propios brazos, con la cabeza escondida

y oyendo como le cercaban. Entonces, cuando solo se oía el silencio, levantó la cabeza y vio con espanto cómo las vocales se le echaban encima.

Fue ahí cuando despertó sudoroso en su cama, recordando que mañana la señorita profesora les preguntaría las vocales de memoria.

\*\*\*

«Aquí yace mi primer libro, conocido también como la aventura del ABC».

Fue lo que quise haber escrito sobre el montoncito de tierra del jardín donde di muerte a las palabras y enterré su cadáver antes de que ellas se volvieran contra mí, como lo hicieron con mi hermana que en este momento llora sobre su cama porque el señor Cervantes –que su profesora le presentó– no pasó por la clase de ortografía de segundo grado, con sus reglas y todo eso que mi hermana sí vio; porque mi hermana dice que ese señor no sabe escribir como se debe y por eso es que ella no sabe qué le quiere decir, entonces, como no sé cómo escribir, solo diré que descanse en paz el abecedario, aunque me pregunto: ¿regresará como zombi cuando yo entre al jardín?



Tomando nota, Fotógrafo: Hernán Garcés



## Nota editorial

Presentamos a nuestros lectores el vol. 9 núm. 1, de la revista *Infancias Imágenes*, que cuenta en su sección «Imágenes de investigación» (dedicada a la publicación de artículos científicos) con cuatro artículos: dos de carácter internacional y dos nacionales; aspecto que da cuenta de un avance en nuestro proceso de indexación. Consideramos que la respuesta de autores y evaluadores externos de países como España, Argentina y México ha constituido para la revista una experiencia interesante que nos coloca frente a nuevos retos en este proceso.

El primer artículo se titula *Aprender la práctica de enseñar. Algunos aportes*, de Martha Bonilla, Pedro Javier Rojas y Jaime Romero, presenta los productos de investigación e innovación del tema transición aritmética al álgebra, en una Licenciatura de educación con énfasis en matemáticas. El segundo, *Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva*, de María José Sánchez, Sonia Borzi y Carmen Talou, presenta los resultados de una investigación, realizada en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) que revisa el sentido de la igualdad de la doctrina de los Derechos Humanos y su relación con las concepciones infantiles de personas con discapacidad que les permite hacer cierto el ejercicio de sus derechos. El tercero, *La Incidencia de la ocupación laboral de las madres en las prácticas de crianza que ejercen*, de Ana Mercedes Vásquez, expone la visibilización del papel de la ocupación laboral de las madres en los hábitos y costumbres relacionados con la crianza de sus hijos, identificando la forma de crianza, su significado y los factores que determinan los procesos de consolidación o transformación de estas prácticas. El cuarto y último artículo, *Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía*, de María Puig Gutiérrez y Juan Antonio Morales Lozano, presenta las experiencias de formación ciudadana en los Centros Educativos de Andalucía (España), enfatizando la importancia de la formación ciudadana en la sociedad actual.

En «Perfiles y perspectivas», presentamos dos entrevistas: la primera realizada a la profesora Sandra Carli, reconocida investigadora argentina en el tema de historia de la infancia, que estuvo en Colombia en el año 2009, en un evento realizado por la Cátedra Infancia y Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. La segunda recoge las visiones de un grupo de ilustradores sobre un tema tan actual como la ilustración infantil.





Además se incluyen dos artículos de reflexión, un cuento y una reseña. El primero, titulado *Ética: la misión más significativa en el plano docente. Reflexión para formadores de vida y de conducta en Colombia*, escrito por Patricia Helena Calero y *¿Leer es vivir dos veces?*, de Daniel Rodríguez Boggia. Cerramos esta sección con los *Cuentos de horror sobre leer y escribir*, de Diana Carolina Quintero y con la reseña de la revista *Latinoamericana de niñez y juventud*, No. 08.

Finalmente, en la sección «Lo mejor de otras revistas», presentamos dos artículos de educación sobre dos temas relevantes. *El futuro de la educación iberoamericana. ¿Es la no escolarización una alternativa?* De Gaby Fujimoto, impulsora de la educación inicial en *iberoamericana*, y, el segundo, titulado: *Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas*, de las destacadas investigadoras: Sara Victoria Alvarado y Martha Cecilia Suárez.

Es nuestra expectativa continuar trabajando en la revista para ofrecer a nuestros lectores la posibilidad de enriquecer y fortalecer el campo de la investigación en infancia y educación. Esperamos sus artículos y comentarios al correo: [revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co](mailto:revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co)





## Nota editorial

Presentamos a nuestros lectores el vol. 9 núm. 1, de la revista *Infancias Imágenes*, que cuenta en su sección «Imágenes de investigación» (dedicada a la publicación de artículos científicos) con cuatro artículos: dos de carácter internacional y dos nacionales; aspecto que da cuenta de un avance en nuestro proceso de indexación. Consideramos que la respuesta de autores y evaluadores externos de países como España, Argentina y México ha constituido para la revista una experiencia interesante que nos coloca frente a nuevos retos en este proceso.

El primer artículo se titula *Aprender la práctica de enseñar. Algunos aportes*, de Martha Bonilla, Pedro Javier Rojas y Jaime Romero, presenta los productos de investigación e innovación del tema transición aritmética al álgebra, en una Licenciatura de educación con énfasis en matemáticas. El segundo, *Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva*, de María José Sánchez, Sonia Borzi y Carmen Talou, presenta los resultados de una investigación, realizada en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) que revisa el sentido de la igualdad de la doctrina de los Derechos Humanos y su relación con las concepciones infantiles de personas con discapacidad que les permite hacer cierto el ejercicio de sus derechos. El tercero, *La Incidencia de la ocupación laboral de las madres en las prácticas de crianza que ejercen*, de Ana Mercedes Vásquez, expone la visibilización del papel de la ocupación laboral de las madres en los hábitos y costumbres relacionados con la crianza de sus hijos, identificando la forma de crianza, su significado y los factores que determinan los procesos de consolidación o transformación de estas prácticas. El cuarto y último artículo, *Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía*, de María Puig Gutiérrez y Juan Antonio Morales Lozano, presenta las experiencias de formación ciudadana en los Centros Educativos de Andalucía (España), enfatizando la importancia de la formación ciudadana en la sociedad actual.

En «Perfiles y perspectivas», presentamos dos entrevistas: la primera realizada a la profesora Sandra Carli, reconocida investigadora argentina en el tema de historia de la infancia, que estuvo en Colombia en el año 2009, en un evento realizado por la Cátedra Infancia y Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. La segunda recoge las visiones de un grupo de ilustradores sobre un tema tan actual como la ilustración infantil.





Además se incluyen dos artículos de reflexión, un cuento y una reseña. El primero, titulado *Ética: la misión más significativa en el plano docente. Reflexión para formadores de vida y de conducta en Colombia*, escrito por Patricia Helena Calero y *¿Leer es vivir dos veces?*, de Daniel Rodríguez Boggia. Cerramos esta sección con los *Cuentos de horror sobre leer y escribir*, de Diana Carolina Quintero y con la reseña de la revista *Latinoamericana de niñez y juventud*, No. 08.

Finalmente, en la sección «Lo mejor de otras revistas», presentamos dos artículos de educación sobre dos temas relevantes. *El futuro de la educación iberoamericana. ¿Es la no escolarización una alternativa?* De Gaby Fujimoto, impulsora de la educación inicial en *iberoamericana*, y, el segundo, titulado: *Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas*, de las destacadas investigadoras: Sara Victoria Alvarado y Martha Cecilia Suárez.

Es nuestra expectativa continuar trabajando en la revista para ofrecer a nuestros lectores la posibilidad de enriquecer y fortalecer el campo de la investigación en infancia y educación. Esperamos sus artículos y comentarios al correo: [revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co](mailto:revistainfanciaimagenes@udistrital.edu.co)





# El futuro de la educación iberoamericana. ¿Es la no escolarización una alternativa?\*

Gaby Fujimoto

El presente artículo destaca que las investigaciones médicas, económicas y sociales demuestran que las experiencias de los primeros años de vida del ser humano, desde el vientre materno, son cruciales y constituyen el cimiento de los procesos de aprendizaje, desarrollo de la inteligencia y comportamiento social que perdurará para toda la vida. Después de mostrar datos del contexto, repasar las evidencias científicas más contundentes, la forma de entrega de servicios a la infancia y la evolución de los compromisos políticos mundiales, se recomienda la no escolarización como una de las respuestas posibles. Así queda recogido en las recomendaciones que a los Estados parte se hace en la Observación número 7 de la Convención de los Derechos del Niño, desde una perspectiva de derechos. En virtud de lo anterior, analizamos esta alternativa desde sus orígenes para rescatar su esencia y las posibilidades que aporta a las transformaciones que se le pide a la educación. El capítulo concluye presentando los criterios de calidad de la no escolarización, con la certeza de que es, en efecto, una alternativa.

*El Panorama Educativo de las Américas* publicado por el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) en noviembre del 2005 por México, UNESCO y la OEA, informa que en el año 2002 se destinaron 5,700 millones de dólares para volver a matricular a los desertores de educación primaria y 11 mil millones de dólares para el problema de repetición de curso en educación primaria y secundaria. Por otro lado, el informe de «Educación para Todos 2007», de la UNESCO, reporta que el 7.4 % de los niños de Latinoamérica y el Caribe (9.2% en América Latina), repiten el primer grado. Estos datos sugieren que hay un período crítico en los dos primeros años de la educación básica-primaria, cuya urgen-

te atención es inaplazable. Sirva como contexto de comparación el hecho de que el promedio mundial de repetición de primer grado se incrementó del 2005 (3.9%) al año 2007 (4.7%).

Los porcentajes anteriores se podrían revertir si nos fijáramos en los datos de las investigaciones sobre el desarrollo del ser humano, éstas aportan evidencia sobre lo que significan las experiencias desde la vida uterina y de los años tempranos y la influencia importante en el desarrollo del cerebro que, a su vez, forma los cimientos del lenguaje, las bases del aprendizaje, la inteligencia, la estimulación para futuras habilidades y conductas que serán utilizadas en el proceso educativo. Los estudios de neurociencia están demostrando que el «transmisor de excelencia» (mediador pedagógico) para todo tipo de experiencias son la madre y la familia.

Esta realidad está demandando que la educación se reoriente con una visión más participativa, contextualizada, diversificada con aprendizajes relevantes, integrales e integrados, haciéndolo además desde antes del nacimiento. Exige ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construyan competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interacciones en ambientes de afecto que den a los niños seguridad, así como herramientas que, través del juego, permitan interactuar con los escenarios actuales y generar una actitud abierta a los diferentes cambios. Sin lugar a dudas, dadas las características de la no escolarización, en ella se encuentran estrategias de trabajo que pueden colaborar a estos cambios.

## Fundamentos científicos de la propuesta de cambio

Las investigaciones de Fraser Mustard (1998- 2008) son las más convincentes, éstas señalan lo siguiente:

\* Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa. En: Palacios, J., Castañeda, E (coord.). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Madrid: OEI.



- El desarrollo del cerebro es más rápido durante los dos primeros años de vida en preparación del desarrollo significativo de las funciones físicas y relacionadas con la salud, intelectuales, emocionales y sociales que tendrá el ser humano en el futuro.
- La participación en programas de calidad durante la infancia temprana puede aumentar el rendimiento escolar y los ingresos, al tiempo que reduce la deserción, los niveles de violencia y conducta criminal. El desarrollo integral en los primeros años de vida es determinante en el desarrollo del ser humano.
- El cerebro es un órgano maestro que marca el camino hacia la buena salud, el aprendizaje, las emociones, regula el temperamento, el desarrollo social, el lenguaje, las capacidades de alfabetización, las habilidades cognitivas, las perceptivas, de salud física, mental y las bases de las funciones y experiencias sensoriales.
- Los años tempranos, incluido el período uterino, son muy críticos y sensibles para el desa-

rollo del cerebro y de los senderos neuronales relacionados con las emociones, conductas, lenguaje, etc. La curva más alta de sinapsis para los sentidos se produce a los tres meses postnatales; del lenguaje, a los seis meses y de la función cognitiva, a los dos años.

- Los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. Las bases del desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemática se construyen desde estas edades.
- las influencias de la familia y del contexto socio-cultural sobre el desarrollo infantil son cruciales en los primeros años de vida, de manera que la calidad de las interacciones afectivas, cognitivas y de las relaciones sociales serán muy determinantes para el desarrollo que luego ocurrirá a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, los estudios longitudinales, entre ellos el de High Scope, demuestran que los programas de atención integral, con docentes de alta ca-



lidad que usan estrategias centradas en los niños, son beneficiosos para éstos, sus familias y sus comunidades. Señalan también que cada dólar invertido, revierte más de 16 dólares, además de reducir los índices de deserción escolar, fomentar más productividad y promover niveles más elevados de habilidades sociales, emocionales e intelectuales (Schweihard, 2005). En un sentido parecido, James Heckman(2000), premio Nobel de Economía de la Universidad de Chicago, concluye en sus estudios que el retorno de cada dólar invertido en la educación temprana es mucho mayor (ocho a uno) que el de cada dólar invertido en programas escolares de la educación media y superior (3 a 1).

Por otra parte, según Goleman (1999), la inteligencia emocional es crucial para el futuro desarrollo afectivo y social de nuestros niños y niñas. De cara a lograr un buen estándar académico, es como un boleto que puede ser aprendido por la persona y que puede cultivarse sumando habilidades emocionales que ayudarán al ser humano a vivir en sociedad. Los padres, y especialmente la madre, en función de las respuestas que dé a su hijo, particularmente de la sintonía, modelan las expectativas emocionales relacionadas con el futuro de los sentimientos.

Finalmente, Howard Gardner (1984) asegura que existen múltiples inteligencias (ocho o más), entre ellas, la interpersonal y la intrapersonal. Afirma que los niños tienen un sistema sensorial muy sólido que permite su exposición a experiencias variadas y de calidad. Esto implica aceptar que el entorno es muy importante, que hay que saber cómo vivir en comunidad, crecer y respetar a los demás, aprender los valores sociales, la ética, la moralidad, valores todos que se aprenden desde la familia y las experiencias familiares.

Junto a los hallazgos científicos, hay también progresos significativos de las ciencias de la información y comunicación (por ejemplo, Internet), de la tecnología, la economía, etc., en el marco de la globalización. De otra parte, hoy hay más mujeres que trabajan, una nueva configuración de las familias, migraciones sin precedentes, modificaciones naturales del clima y el medio ambiente; todo ello unido a problemas de recesión económica, violencia y desempleo. Estos hechos están cambiando los escenarios socioculturales y educativos, y, por lo mismo, están desafiando la forma de educar.

## Desafíos educativos y cambios a favor de la infancia

La realidad presentada en párrafos anteriores reclama reorientar la educación con una visión más participativa, contextualizada, diversificada, con aprendizajes relevantes, integrales e integrados. Una educación desde antes del nacimiento. Demanda ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construya competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interrelaciones, con ambientes de afecto que produzcan seguridad en los niños. Es, por tanto, una invitación a interactuar con la realidad y generar una actitud abierta a los cambios.

Los nuevos escenarios socioculturales del siglo XXI están esperando que los gobiernos cumplan con: 1) diseñar políticas pertinentes que respondan a realidades diversas, 2) realizar una oferta educativa con equidad y calidad, 3) flexibilizar y hacer eficiente la administración de los programas educativos, 4) capacitar al personal en ejercicio para responder a las nuevas exigencias, 5) incrementar y racionalizar la inversión con más recursos en los primeros ocho años de vida del niño, es decir, los seis de la educación inicial más los dos primeros de la primaria, 6) incrementar las modalidades de atención no escolarizadas con respuestas de calidad a la diversidad y a las características de los niños, las familias y las comunidades educativas y, 7) sistematizar, controlar, evaluar e investigar la información.

## La situación de la primera infancia iberoamericana

La realidad iberoamericana está hecha de contrastes, siendo muy rica en diversidad. Los diferentes países están desarrollando acciones de educación inicial, preescolar, parvularia o infantil, centrada entre los cero y los seis años. Por consenso, podríamos conceptualizarla como la educación que a partir de una perspectiva integral, oportuna y pertinente, abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; y que también se puede desarrollar a través de diversas modalidades o formas de atención, desde las que potencian la labor educativa de la familia en sus escenarios diarios, hasta en ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños. Este planteamiento involucra la necesi-

dad de atenderlos con programas intersectoriales de salud, educación y alimentación; conceptualizando así la atención integral del niño de cero a seis años y la necesidad de atención en todas sus dimensiones: física, intelectual, social y emocional.

La educación inicial se institucionalizó como el primer nivel del sistema educativo en la mayoría de países. Brasil (1998), Chile (1991), Colombia (1991), El Salvador (1993), México (2004), Paraguay (1993), Perú (1993); Uruguay (1998) y Venezuela (1999), subrayan en su Constitución la concepción e institucionalización de la educación inicial. Chile y Cuba la establecieron como política de Estado, generando sinergias entre salud, educación y otros sectores para atender integralmente a los niños. Cuba alcanzó el 95% de cobertura. Todos los países tienen una dirección independiente o subordinada a una dirección de educación básica o general en el Ministerio de Educación. Además, todos los países tienen establecida la opción de no escolarización, sea de forma explícita o más indirecta.

Las estadísticas de la UNESCO (2007) para América Latina y el Caribe señalan un 62% de niños escolarizados en enseñanza preescolar, atendidos en el grupo de edad de 3 a 5 años. La oferta de servicios para la población de 0 a 3 años carece de registro oficial, es radicalmente menor y respecto a ella solo hay datos incompletos, o subestimados por la calidad de la información estadística que usan los países. Además, los servicios existentes están dispersos en cuanto a su dependencia administrativa (salud, educación, familia, mujer, bienestar social, etc.).

La educación para niños de 0 a 6 años tiene severas restricciones en el gasto público, aunque aproximadamente el 80% de la actual cobertura de Iberoamérica se financia con fondos públicos de los sectores de educación y salud. A ello se ha unido, en la última década y en la mayor parte de los países, un importante aporte de los municipios. Por su parte, la inversión privada cubre tradicionalmente modalidades formales para niños y niñas de entre 0 y 6 años.

### Tres modalidades de atención

Los servicios y actividades educativas se pueden presentar en tres modalidades de atención diferentes:

- La *modalidad formal o escolarizada*: los procesos educativos se desarrollan en centros educativos escolares, cuentan con infraestructura, mobiliario, horarios, plantel docente y administración permanente. Asisten niños de 0 a 6 años, que son atendidos por uno o varios docentes. Funcionan más en las ciudades. Utilizan un currículo nacional que da unidad al sistema educativo.
- La *modalidad no formal, no convencional, no escolarizada*: desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr desarrollar competencias, hábitos o habilidades en los niños o los adultos a quienes va dirigida la acción pedagógica. Funcionan con participación de los padres de familia y comunidad. Son flexibles respecto a tiempo, espacio y ambientes educativos, adecuándose a las características, exigencias y prioridades de los niños, a las condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como a los recursos y a las actividades cotidianas de los lugares donde funcionan.
- La *modalidad informal*: en interacción con instancias educativas públicas de sensibilización, tiene la intención de lograr mayor comprensión y valoración de la riqueza infantil. Como ejemplo, los museos de niños, museos de arte pedagógico infantil (en Iberoamérica existentes solo en España), bibliotecas, ludotecas, plazas, parques infantiles, programas de radio, televisión y mensajes de los medios de información y comunicación.

Los servicios para niños de cero a seis años se concentran mayormente en las ciudades, en entornos urbanos, con predominio de la modalidad formal o escolarizada, pública y privada. En las poblaciones rurales, indígenas, de frontera, afroamericanas y urbano-marginales con más altos porcentajes de pobreza y vulnerabilidad, predominan las modalidades no escolarizadas con incipiente oferta de servicios, financiamiento y de dudosa calidad.

Los agentes educativos de la educación inicial son aquellos que tienen relación directa con los niños, así como los tomadores de decisiones políticas en torno a este y otros sectores. Como agentes de base están, desde los profesionales formados en escuelas normales, institutos pedagógicos y universidades, hasta los no profesionales capacitados, los

voluntarios de las comunidades, de la sociedad civil y los padres y madres de familia.

Como parte de los planes de mejora en la calidad de servicios, todos los gobiernos están invirtiendo en optimizar la capacitación, la formación inicial, la actualización, la especialización y en lograr un mayor grado académico. Existen esfuerzos conjuntos entre gobiernos, universidades y agencias, pero subsisten grandes desafíos en relación a la formación inicial y la capacitación necesaria para responder a las exigencias pedagógicas del siglo XXI; los programas no escolarizados; los servicios para niños de 0 a 3 años; el trabajo con adultos; la atención integral; la coordinación intersectorial; las transiciones de un tramo a otro de la organización de cuidados o de la estructura educativa.

En Iberoamérica se ha avanzado en la definición de criterios básicos de calidad de la educación inicial y del currículum, en los planes de estudio para niños de 0 a 6 años, pero las deficiencias en su aplicación práctica son notables. Se va progresando en la elaboración de materiales y textos educativos para niños y padres de familia, con pertinencia cultural. Los avances en la práctica pedagógica son mínimos. Los temas más críticos son la evaluación y los indicadores de calidad, así como la eficiencia en la coordinación de esfuerzos por brindar una educación integral entre educación, salud, justicia y otros sectores e instituciones.

Para mejorar la calidad de la atención a la niñez, falta una base conceptual común y la sistematización de los servicios que ofertan las diferentes instituciones del Estado y de la sociedad civil. Un catastro que permita determinar la cobertura real por edades y el tipo de servicios podría ayudar a precisar las prioridades en las que habría que centrarse.

Los estudios e investigaciones, al igual que los sistemas que aporten información y conocimiento son escasos. Los que existen son desarrollados por cada sector de manera independiente (educación, salud, mujer y desarrollo social, entre otros) y sus indicadores no están unificados.

Con apoyo de Internet y otros esfuerzos dispersos se han incrementado las páginas web, los cursos a distancia y las redes especializadas. OEI, OEA, Fundación Bernard Van Leer, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), Organización Mundial de Educa-

ción Preescolar (OMEP) y otras redes de gobiernos, universidades y sociedad civil tienen un rol relevante en el intercambio y la información actualizada. Algo pendiente es el apoyo de los medios de comunicación para construir una cultura a favor de la infancia y alcanzar una mayor participación comunitaria.

## El marco político y legislativo sobre primera infancia y su evolución

El desafío práctico más urgente es reducir la distancia entre el discurso y la práctica. Desde hace décadas hay compromisos políticos ratificados por los distintos gobiernos. Así, por ejemplo, en la década de 1970 los gobiernos ejecutaron estudios e investigaciones sociales; entre 1979 y 1986, el marco legislativo produjo cambios en la estructura administrativa de los países, creando divisiones o direcciones de educación inicial y floreciendo la cobertura formal. La expansión de la no escolarización comenzó a generar trabajos específicos para esta modalidad en los campos del currículum, la evaluación y el seguimiento de las experiencias, así como en el trabajo con padres de familia y en la integración intersectorial (sobre todo, educación y salud). Los gobiernos y los organismos internacionales ofrecen el financiamiento básico para desarrollar experiencias piloto de capacitación y participación de la comunidad.

Entre 1989 y 1995, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la declaración de Jomtien (1990), la Cumbre de las Américas de la OEA (1994) aprobaron compromisos mundiales y hemisféricos que otorgaron alta prioridad a la infancia, la familia y la necesidad de erradicar la pobreza. Como consecuencia, los gobiernos aprobaron leyes y planes nacionales sobre derechos y educación de los niños, la madre y la familia. Además se dieron a conocer evidencias de la neurociencia e investigaciones sobre las bases científicas del valor de los tres primeros años del niño y su rol preventivo en el futuro desarrollo humano. Los estudios sensibilizaron a legisladores y académicos, produciendo cambios en la estructura de los sistemas educativos, creándose a nivel administrativo la dirección de educación inicial, preescolar, infantil o parvularia.

Entre 1996 y 1999, la ampliación de cobertura (0 a 6 años) cobró mayor relevancia. Muchos países sumaron a sus políticas sociales la atención de la niñez en sus primeros años de vida, instrumentan-

do modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención. Antes del año 2000, la mayoría de países del hemisferio identificaron el nivel de educación inicial, preescolar, infantil o parvularia dentro de sus leyes nacionales de educación.

En los años 2000 y 2007, los compromisos políticos subrayan que la deuda más grande para mejorar su calidad de vida es con los pobres y marginados, y prioritariamente con la infancia. Argumentos sólidos de economistas, neurocientíficos e investigadores de todo el mundo, reiteran al sector educación y otros sectores sociales, la importancia que tiene la inversión pública en el desarrollo infantil temprano, por su rentabilidad sustancial a favor de los presupuestos que recuperan los gobiernos. Recomiendan, entre otras cosas, trabajar con la familia para mejorar el ambiente escolar; profundizar las reformas curriculares abarcando edades que incluyen la gestación; capacitar a más agentes educativos y fortalecer urgentemente el desarrollo profesional docente; evaluar las competencias de los niños, así como las políticas y los programas; mayor uso de los medios de comunicación y apoyo a las transiciones de los niños de un tramo a otro de su progreso en el sistema educativo.

Tanto la Convención de los Derechos del Niño en 1989, como las declaraciones de Jomtien y Dakar (1990-2000), la X Conferencia Iberoamericana de Educación (Panamá 2000), la V Reunión de Ministros de Educación del CIDI/OEA que aprobó el «Compromiso Hemisférico con la Primera Infancia» (Colombia 2007) y la Observación General No. 7 «Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño» (CDN) 2006, han argumentado que la educación empieza antes del nacimiento del niño y que ésta debe ser permanente.

En una perspectiva de derecho, la Observación General No. 7 (CDN/06), recomienda:

- recurrir a modalidades que se ajusten a circunstancias locales y a prácticas cambiantes, respetando los valores tradicionales. Modalidades centradas en la infancia y con programas de desarrollo infantil que aumenten el poder del cerebro de los niños, particularmente de los nacidos en hogares de zonas marginadas. Con servicios adecuados y efectivos. En especial programas de atención en salud, la crianza y la educación,

los cuales deben ser especialmente diseñados para promover el bienestar, en primera instancia, de los grupos más vulnerables.

- Apoyar programas de desarrollo en la primera infancia basados en el hogar y la comunidad, programas en los que se habilite y se eduque preponderantemente a los padres.
- Desarrollar programas de base comunitaria con marcos legislativos para la provisión de servicios de calidad, suficientemente dotados de recursos económicos. Estos deben ejecutarse desde la lactancia hasta la transición a la escuela primaria, pues solo así se garantiza la continuidad y el progreso
- Adoptar planes estratégicos y generales sobre el desarrollo de la primera infancia desde un marco de derechos y, por consiguiente, aumentar la asignación de recursos humanos y financieros para políticas, servicios y capacitación profesional.
- Capacitar sistemáticamente sobre derechos del niño a los propios niños y a sus padres, así como a profesionales, parlamentarios, jueces, magistrados, abogados, funcionarios y maestros.

### La no escolarización como alternativa

En 1965, en Puno-Perú, en el marco de un trabajo de promoción social del campesino a través de Caritas (agencia católica de bienestar social) al que las madres asistían con sus niños, se planteó el problema de cómo mejorar la atención a los más pequeños por parte de sus madres. En 1968, UNICEF realizó un estudio socioantropológico en comunidades quechuas y aymaras. El estudio develó las condiciones en que se originaban los altos índices de repetición y deserción escolar que, unidos a desajustes sociales y el impacto del medio ambiente, condicionaban negativamente el desarrollo psicosocial del niño. A la vista de los resultados de ese estudio se organizaron las primeras Casas de Niños (*Wawa wasis* o *Wawa utas*), con actividades recreativas y de complemento alimenticio.

Entre 1965 y 1972 se experimentó la no escolarización con 43 comunidades indígenas, iniciándose ahí la incorporación de voluntarios. La década de 1970 marcó un hito importante en este proceso: UNICEF alertó a los gobiernos sobre la necesidad

de contar con programas que respondieran a la realidad y que contaran con la participación de los padres. Demandó, asimismo, la urgencia de generar políticas de educación inicial para proteger a los más marginados y mejorar sus condiciones de vida.

En 1972, la ley de reforma educativa de Perú oficializó la no escolarización al afirmar:

El Estado fomentará el adecuado empleo de los medios educativos no escolarizados con objeto de hacer la educación más flexible, completa y accesible, de favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad y de elevar el rendimiento de la inversión educativa. La educación no escolarizada abarca todos los procesos educativos y formas de auto aprendizaje realizados fuera de los centros educativos en todos los niveles del sistema. La comunidad, y en especial la familia, participarán activamente en la orientación y aplicación de los programas de educación inicial.

El Ministerio de Educación, UNICEF y Caritas respaldaron el Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada (PROPEDEINE). Las primeras Casas de Niños desarrollaron actividades flexibles e integradas, organizadas y adecuadas a las necesidades de la población y los niños de 3 a 5 años. Las actividades se desarrollaban fuera del ambiente escolar, conservando el patrimonio cultural de los grupos indígenas, usando como estrategia la organización de la familia y la comunidad, con la intención de resolver sus propios problemas. Las comunidades eligieron promotores voluntarios de su propia comunidad. Los voluntarios se capacitaban permanentemente con profesores que también recibían capacitación en desarrollo social y no escolarización.

La educación inicial no escolarizada se convirtió desde 1968 en un aporte latinoamericano a la educación universal y UNICEF ayudó a expandirla a otros países. Su ejecución se ha llevado a cabo en todos los países de América Latina y El Caribe, con más de veinte estrategias de atención distintas, adecuadas a cada realidad. Chile cuenta con los niveles más altos de calidad y organización de las distintas modalidades a nivel nacional. Como parte del programa estatal «Chile crece contigo», estas modalidades no escolarizadas funcionan bajo la responsabilidad de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de Integra (otro programa del gobierno) y del Ministerio de Educación.

En la actualidad, el concepto de la no escolarización está presente en todo el mundo: Europa, Estados Unidos, Canadá, África, Asia, Oceanía, con experiencias que pasaron de la escala experimental a la nacional, que han integrado a sectores diversos y han involucrado a los padres de familia y la comunidad. La experiencia ha trascendido de la labor pedagógica al desarrollo social y se ha convertido en una estrategia viable para llegar a los niños que viven en contextos de pobreza.

La educación no escolarizada depende mayormente del sector educación, aunque también hay experiencias en los sectores de salud, de mujer, de familia, de instituciones, entre otros. Se financia con aportes de los gobiernos, UNICEF, Fundación Bernard Van Leer, de las comunidades beneficiarias, con donaciones de empresas, organismos, instituciones internacionales y la sociedad civil. El BID y el Banco Mundial reorientaron favorablemente la inversión de sus préstamos a proyectos de salud y educación infantil, considerando su estrategia como componentes cruciales para mitigar la pobreza.

Las características de la educación no escolarizada son: participación de los niños, las madres, los padres y las comunidades; atención con equidad, empezando por los que más la necesitan; flexibilidad de la gestión administrativa, del tiempo, el espacio y el ambiente educativo; adecuación de las normas administrativas, el currículo y la evaluación del sistema educativo; atención integral en las dimensiones física, emocional, intelectual y social de los niños; coordinación intersectorial, básicamente con salud; participación de docentes y voluntarios o para-profesionales preparados social y pedagógicamente; carácter innovador; respeto a la diversidad y la cultura de la comunidad.

Existen más de veinte modalidades de atención no escolarizada. La mayoría multiplica la labor de un docente por ocho a diez voluntarios que, a su vez, atienden a grupos de entre ocho y diez niños cada uno, o cada voluntario a ocho domicilios (es decir, de 80 a 100 niños por docente). Otra alternativa es multiplicar la labor del docente trabajando con la madre como «mediadora pedagógica» una vez por semana (en cuatro días a la semana atiende a 20 niños cada mañana y a 20 cada tarde); si hay oportunidad, apoya su labor con la radio o TV (una docente tiene no menos de 120 niños). Generalmen-

te, un día a la semana, la docente y sus voluntarios preparan materiales; evalúan y planifican la semana de trabajo, organizan labores de sensibilización con los adultos y la comunidad.

La modalidad más común, en la mayoría de los países, es la de atención grupal que cada voluntario desarrolla en cualquier local comunal con entre 10 y 15 niños y con horarios fijos. Esta modalidad ha sido fuertemente criticada porque se ha ido distorsionando la filosofía de la no escolarización, respondiendo a la diversidad con un servicio barato. En estos casos, la tendencia ha sido la de «imitar» al centro de educación formal, pero con servicios de mala calidad: un voluntario sin formación profesional, sin local apropiado, sin materiales, sin currículum y muchas veces en pésimas condiciones ambientales y sin el apoyo de programas de salud y alimentación para los niños.

La modalidad de atención a domicilio, o, como también se le conoce, «hogar por hogar», es la más eficiente en resultados, pues la madre u otra persona de la familia queda encargada de desarrollar las experiencias y repetirlas hasta lograr la competencia, la habilidad o el hábito de que se trate. En más de 30 años de ejecución de los programas no escolarizados, esta modalidad ha demostrado excelentes resultados. Perú (1980) llevó a cabo la evaluación de la estrategia, los materiales, el currículum y los contenidos del Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF). La experiencia continúa en Perú, se aplica en Chile, Brasil, CENDI/Monterrey/México, el Programa Head Start de USA e Israel, entre otros países.

### Indicadores de calidad de la no escolarización

El análisis anterior y la experiencia acumulada a lo largo de los muchos años de su implantación, permiten señalar algunos de los más importantes indicadores de calidad de la educación no escolarizada:

- la educación no escolarizada «desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr competencias, hábitos y habilidades en los niños o los adultos» a quienes va dirigida la acción pedagógica. La diversidad de modalidades de atención resulta un aspecto positivo en la medida en que intenta mitigar los efectos de la pobreza.
- Los más eficaces para atender a los niños y niñas pequeños y a sus familias son los programas de «atención integral» que tienen una «duración» adecuada en «intensidad», que son de buena «calidad» y que están al mismo «tiempo integrados en servicios de salud y nutrición».
- Los programas con «servicios de estimulación directa a los niños», que incluyen «metodologías activas» de paternidad y el desarrollo de destrezas, son una estrategia más efectiva que la basada exclusivamente en la transmisión de información.
- La «participación, sensibilización y movilización» de las madres y los padres de familia y de la comunidad contribuyen al éxito cuando colaboran en la «toma de decisiones» en aspectos pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento, en el uso de recursos comunales, así como en la coordinación con otros programas comunales y sectores. Es extremadamente importante que los «voluntarios pertenezcan a la misma comunidad».
- El principio de «equidad» de la no escolarización marca las «prioridades»: en primer lugar, niños y niñas desde la gestación y el nacimiento hasta los tres años; luego, niños y niñas de cuatro a seis. Además responde a necesidades de niños, madres, familias y comunidad.
- Los principios de «flexibilidad y funcionalidad» determinan la duración, la frecuencia, los horarios de funcionamiento, la organización de los niños, las familias y la gestión social, los ambientes apropiados, las metodologías de trabajo, los contenidos y materiales educativos dentro de un «marco normativo estable, financiamiento y recursos suficientes».
- La «administración» debe ser «eficiente y flexible». La educación no escolarizada puede ser complementaria a la educación formal, pero «exige modificar las normas administrativas para facilitar la ejecución de los programas». Debe facilitar el desarrollo de diagnósticos previos a la organización de los programas y evitar la confusión en las normas de implementación y funcionamiento de programas que se emiten desde cada sector.

- No obstante la flexibilidad de administración a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior, la no escolarización debe ser objeto de una «planificación muy cuidadosa, del seguimiento y evaluación de la acción educativa y social» en el marco del respeto a la diversidad. El «registro de niños y adultos» debe llevarse oficialmente por parte del sector (educación, salud, bienestar, etc.) que ofrece el servicio. Además, se deben ofrecer «los mismos servicios de salud y alimentación» que reciben los niños del sistema formal. Debe «utilizarse el mismo currículo nacional» que da unidad al sistema educativo, facilitando su adecuación a cada comunidad en respuesta a las particularidades locales.
- Los roles del educador deben tener un claro protagonismo: «protagonismo social», de liderazgo de los programas, de respeto a los valores culturales de las comunidades y de coordinación por lo menos con los sectores encargados de velar por la salud y la alimentación. Su «trabajo pedagógico es con adultos, con niños, con otros agentes y con la comunidad». Se deben capacitar «para-profesionales» (estudiantes, madres de familia o voluntarios) que harán la función de «mediadores pedagógicos». La capacitación debe hacerse de forma «permanente», para lo que deben recibir estímulos adecuados y flexibilidad en sus horarios.
- Los para-profesionales (estudiantes, madres de familia o voluntarios), «conocen y representan el conocimiento e información sobre la cultura, los valores y las costumbres» del lugar donde se desarrolla el programa no escolarizado. Residen en la misma comunidad y son propuestos por ella para ejercer su función de voluntario. Son líderes de su comunidad que «desarrollan acciones pedagógicas y sociales en permanente capacitación» y con seguimiento por parte de un docente.

En resumen, la educación infantil de calidad es un camino efectivo para aliviar la pobreza en las áreas más inaccesibles y pobres, aumentando las posibilidades de inclusión de los niños en la educación, la sociedad y la economía. Una atención no escolarizada dirigida a incrementar la oferta de 0 a 6 años exige «focalizar el desarrollo humano» y ofrecer un marco político común «con participación de varios sectores». Debe reconceptualizar el concepto de educa-

ción para empezar desde la gestación, haciéndolo además con un enfoque participativo, que focalice la acción en los niveles municipales y que hagan uso de distintas estrategias que respondan a la diversidad de circunstancias y situaciones. Deben contar con marcos legislativos y políticos estables, con políticas y programas consistentes y sostenibles; con procesos de control y recogida de información; con sistemas de capacitación y evaluación a usuarios, ejecutores, al sistema y a las políticas; con agendas de investigación; ofrecer condiciones de trabajo apropiadas para sus ejecutores y una mayor contribución de los medios de comunicación y la sociedad civil.

### Bibliografía

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Book (traducción española *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Heckman, J. (2003). *Política de Capital Humano*. Buró Nacional de Investigaciones Económicas. Informe de Trabajo 9495. Washington, D.C.
- Mustard, F. (2005). *ECD and experience-based brain development. The scientific underpinnings of the importance of Early Child Development in a Globalized World*. Washington, D. C.: Brookings Institution.



# Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas\*

## School transitions: an opportunity for boys and girls' integral development

Sara Victoria Alvarado\*\*

Martha Cecilia Suárez\*\*\*

Artículo publicado en la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud 7(2)

### Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre las transiciones educativas del hogar al centro de cuidado y de éste al preescolar y la primaria en niños y niñas indígenas de la comunidad Embera Chamí en Riosucio (Caldas, Colombia). Conceptualizamos las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela, en un estudio de caso cualitativo con enfoque histórico hermenéutico. Los resultados aportan elementos importantes en la comprensión de diversas visiones sobre las transiciones, evidenciando distanciamientos y tensiones entre actores, escenarios y prácticas. Concluimos que las articulaciones son un elemento clave en este proceso.

**Palabras clave:** transiciones educativas, prácticas de articulación educativa, desarrollo integral, niñez indígena.

### Abstract

This article aims at presenting the results of a research study on the educational transitions from home to the care center, and from this one to pre-

and primary school that take place in indigenous boys and girls from the Embera Chamí in the municipality of Riosucio, Province of Caldas, Colombia. This research conceptualizes the transitions as critical change moments undergone by the boys and girls when going from one setting to another, thus creating opportunities for their human development and their learning for school and for life, in a qualitative case study with a hermeneutic historical approach. The results provide significant elements to understand the various views about transitions, thus evidencing distancing and tensions among actors, scenarios and practices. It concludes that articulations are a key element in this process.

**Keywords:** educational transitions, educational articulation practices, integral development, indigenous childhood

### Introducción

En este artículo recogemos elementos desarrollados en la investigación internacional «Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera», agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil,

\* En este artículo presentamos los resultados del caso colombiano de la investigación: «Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera», agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, durante el periodo comprendido entre mayo de 2006 y mayo de 2009. Proy. DEC/OEA-Bernard van Leer LAT-2006.

\*\* Psicóloga, magíster en Ciencias del Comportamiento y doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: doctoradocinde@umanizales.edu.co

\*\*\* Ingeniera agrónoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, participante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: biodiversa@yahoo.com



Chile, Colombia, Perú y Venezuela, sobre la forma en que se dan las transiciones educativas de los niños y niñas de seis familias pertenecientes a comunidades indígenas. En Colombia se realizó con la comunidad Embera Chamí ubicada en el municipio de Riosucio, departamento de Caldas.

El eje central lo constituyeron las transiciones educativas que hacen los niños y las niñas entre el hogar, la educación inicial y el preescolar, y entre este último y la básica primaria. Se exploran las acciones favorecedoras en la promoción de procesos de transición adecuados y los puntos críticos presentes en dichos procesos entre familia y escuela.

Nos enfocamos desde la perspectiva del desarrollo humano integral de los niños y niñas, a partir de un análisis de actores, escenarios y prácticas, desde donde exploramos los intereses y problemáticas que enfrentan los(as) niños(as) en sus transiciones educativas desde su propia representación, la de sus familias, maestros(as), directivos docentes, y otros agentes institucionales.

Estudiamos las prácticas favorecedoras de transiciones educativas exitosas y, en este mismo sentido, las articulaciones horizontales entre escuela, familia y comunidad; y las verticales entre educación inicial, preescolar y primaria.

## Contexto

Los Embera constituyen uno de los grupos étnicos más importantes de Colombia; pertenecen a la familia lingüística Karibe que, a su vez, hace parte de la familia lingüística Chocó. Este grupo se ubica en el occidente de Colombia y el oriente de Panamá, y está conformado por aproximadamente sesenta mil personas.

Dentro de ellos hay distinciones culturales y familiares. Se conocen como Emberá Katío a los que habitan en el alto Sinú y el alto San Jorge (departamento de Córdoba) y en Urabá; como Embera Chamí a los que viven en las cordilleras occidental y central de los andes colombianos (departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle); como Chocoes o simplemente Emberá a los que habitan las cuencas del río Baudó y del bajo San Juan, los municipios de Istmina, Alto Baudó y Pizarro, el río Curiche, el municipio de Juradó en el Chocó

(Colombia), y la Comarca Emberá-Wounaan en el Darién (Panamá); y como Eperara Siapidara o Epená, a los de la costa pacífica de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño en Colombia.

En el estudio de caso participaron familias de la cultura Chamí, quienes, además de tener un patrón de poblamiento disperso, comparten la historia prehispánica y colonial de los Embera, caracterizada por su continua resistencia a las incursiones conquistadoras. Viven en distintas comunidades andinas, en Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle del Cauca.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios, debido a la expansión de la frontera agrícola, así como al deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y uso del medio ambiente.

Es importante resaltar que las familias del estudio, si bien pertenecen a la etnia Embera Chamí, debido a constantes desplazamientos, expropiaciones de su territorio y migraciones internas se han conjugado culturalmente con comunidades afro y campesinas, por lo que es más preciso referirnos a ellas como comunidades «ruro-indígenas». Particularmente, en el resguardo de Cañamomo Lomaprieta, las comunidades han perdido la lengua originaria y algunas de sus tradiciones.

## Perspectiva conceptual

Para realizar los análisis de las situaciones encontradas en el estudio de caso, partimos de la conceptualización de las transiciones concertada por el equipo internacional del proyecto, en donde definimos las transiciones como «momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela».

La exploración teórica acerca de las transiciones educativas por las que atraviesan los(as) niños(as), ha estado ligada íntimamente a las conceptualizaciones sobre el desarrollo humano desde perspectivas evolutivas o desde el análisis de necesidades, lo que llevó a la reflexión acerca de la importancia de vincular el concepto de desarrollo humano inte-

gral de los niños y las niñas, como punto de partida para los análisis de este estudio. En este sentido, propusimos como marco de reflexión una perspectiva que Sara Victoria Alvarado, directora del centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, denomina «alternativa» y que se refiere al desarrollo humano como proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los(as) niños(as), a través de la socialización como un «proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación» (Alvarado, 2009, p. 17).

En esta perspectiva, Alvarado (2009) articula cuatro miradas que considera esenciales para tocar el tema de las transiciones vividas por los(as) niños(as). En primer lugar, la perspectiva sociológica de autores como Berger y Luckman, sobre la construcción de la realidad, que apunta a comprender cómo los niños se «autoproducen» socialmente, al mismo

tiempo que crean y resignifican permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales van configurando sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad) y sus maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización. Esta perspectiva permite leer las variadas situaciones por las que atraviesan los(as) niños(as) Embera Chamí, frente a sus propios procesos educativos transicionales.

En segundo término, para el análisis de las relaciones afectivas que rodean y se ponen en juego en los procesos de transición del niño y la niña, la perspectiva del psicoanálisis crítico, desarrollada por Lorenzer, sobre la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, siempre conflictiva entre las personas, en la que, según Alvarado «se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que solo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro» (2009, p.17), siendo la principal relación la que se da tempranamente entre la diada hijo-madre, o niño-objeto relacional primario, en la que se sientan las bases de la posibilidad afectiva de incorporación del otro.

En tercera instancia, los planteamientos que desde la filosofía política hace Agnes Heller sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, donde afirma que los procesos de constitución de lo humano y de aprender a crear condiciones para la conformación del «nosotros» se dan en el marco de lo cotidiano, de la acción compartida día a día tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecemos para ello (mundo social) y en los marcos simbólicos desde los cuales nos hacemos comunicables (mundo simbólico). Desde esta perspectiva, cobran sentido las observaciones realizadas en los contextos cotidianos de los(as) niños(as) en sus hogares y la escuela (Alvarado, 2009).

Finalmente, como lo plantea Alvarado (2009), es importante tomar en cuenta los aportes hechos por Sen, desde la economía con su teoría de las «titularidades, las oportunidades y las capacidades», que permite entender que no basta con el reconocimiento a los derechos de los(as) niños(as) (titularidades), si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo (capacidades) y no se



Sin título, Ilustradora: Lorena Álvarez

crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencialidades (oportunidades).

La articulación de estas cuatro perspectivas permite ver al niño(a) en forma multidimensional, como sujeto activo de su propio proceso de vida, sin considerarlo desde su nivel de maduración, ni como cifra, sino de manera integral incluyendo, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad e identidad, el estudio de las condiciones de contexto económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia.

En este sentido, los procesos de transición no pueden ser ajenos a las múltiples dimensiones de desarrollo del niño(a). En consecuencia, los ambientes educativos, los agentes y sus prácticas, deben responder a las potencialidades de construcción de subjetividad infantil presentes en los niños y las niñas para tomarlos en sus amplias y divergentes dimensiones y posibilitar la construcción de identidades en alteridad con otras y otros diferentes y potenciadores. En este sentido, las transiciones constituyen para los(as) niños(as) retos que deberán enfrentarse en medio del conflicto que plantean los múltiples cambios a que se ven abocados, como condición inherente a los tránsitos y transformaciones del ser humano en su curso vital. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano integral sirvió de marco para la interpretación de los hallazgos encontrados en el estudio.

## Metodología

Desarrollamos la investigación en tres momentos: en una primera fase exploramos las estadísticas nacionales acerca de la primera infancia, con énfasis en los procesos educativos pertinentes en comunidades campesinas, indígenas y de frontera; en un segundo momento realizamos una metalectura de las políticas educativas y de primera infancia, en la cual analizamos la forma como se plantean las transiciones educativas y los planes y programas orientados a la infancia en contextos rurales, indígenas y de frontera; y en la última fase realizamos un estudio de caso en una comunidad perteneciente a una de estas tres poblaciones en cada país.

La ruta metodológica que orientó el proceso de recolección y análisis de la información en la investigación fue de orden cualitativo comprensivo,

partiendo además de un enfoque epistemológico histórico hermenéutico. El modelo seguido fue un estudio de caso, enfocado a comprender los procesos de transición de los(as) niños(as) entre 0 y 8 años que pertenecen a sectores rurales, indígenas y de frontera, en sus experiencias educativas dentro de las localidades que habitan.

Las transiciones por las que indagamos en el estudio se relacionan con aquellos procesos que viven los(as) niños(as) entre el hogar y las instituciones educativas y entre los distintos niveles educativos. Se hizo un análisis a la luz de una visión del desarrollo humano integral, tomando en cuenta las percepciones de los actores de familia, escuela y comunidad, los escenarios educativos de preescolar y escuela, y las prácticas de articulación entre escenarios y niveles educativos.

## Resultados

Los resultados del estudio –en relación con las estadísticas nacionales, en el caso colombiano– muestran que aún existen condiciones de inequidad en términos de recursos económicos y atención del Estado a las áreas rurales, indígenas y de frontera. No existen indicadores unificados nacionales que permitan leer la situación particular de estas poblaciones.

Siguen siendo altas las tasas de mortalidad infantil e insuficientes las medidas adoptadas por los gobiernos, necesarias para proporcionar mejores condiciones de atención y educación a los(as) niños(as) menores de 3 años, lo que se puede leer en los altos índices de morbilidad y mortalidad materna y de menores de 5 años.

La prestación de servicios de enseñanza preescolar a los niños y a las niñas de 3 años y más, ha mejorado, pero sigue siendo muy escasa en áreas rurales y en poblaciones indígenas y de frontera. Los(as) niños(as) más pobres y desfavorecidos que habitan zonas rurales e indígenas, no tienen acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia, siendo los grupos que más necesidades tienen en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo.

A pesar de que los índices de alfabetización en Latinoamérica, en términos generales, han aumentado, siguen siendo insuficientes para que los adultos significativos en la primera infancia tengan la



formación e información necesarias para prestar una atención pertinente a los niños y niñas menores de 5 años en zonas rurales, indígenas y de frontera.

Con respecto a las políticas sobre la primera infancia encontramos que, a pesar de contar con una rica legislación nacional, en los documentos de política no se conceptualizan las transiciones escolares, aunque se las incluye como un componente de política, especialmente en lo relacionado con las transiciones verticales del paso del preescolar a la básica primaria, desde una visión institucional y sin abordar de manera amplia el tema. En todo caso, no se establecen mecanismos ni recursos para llevar a cabo procesos de acompañamiento a las transiciones educativas en la primera infancia.

La visión de las poblaciones rurales, indígenas y de frontera sigue siendo aún marginal, a pesar de la existencia de políticas particulares orientadas a la población vulnerable, en las que se incluye población rural dispersa, indígenas y de frontera; sin embargo, en éstas no se establecen claramente lineamientos para la primera infancia y no se hace alusión a las transiciones educativas en estas poblaciones.

A pesar de los avances normativos, los recursos destinados para el cumplimiento de la política son aún insuficientes para lograr avances significativos en cobertura y pertinencia en la educación inicial, en aspectos relacionados con las transiciones educativas, tema de este artículo.

Hemos querido agrupar algunos de los resultados más sobresalientes en términos de los actores que participan en los procesos de transición, los escenarios en los que se realizan y las prácticas que se dan en dichos procesos:

## Actores

### a. Los niños, las niñas y sus familias

Se evidencia en las familias que participaron en el estudio una tendencia a establecer relaciones de pareja monógamas, nucleares, con jefaturas individuales a cargo de mujeres, y en algunos casos parejas entre indígenas y campesinos.

En los hogares con jefatura femenina se vuelve imperioso que la madre trabaje y acuda a los

servicios del centro de cuidado o del preescolar, sin importar la edad en que se encuentren los(as) niños(as), y sin que ellas puedan intervenir y participar en los procesos de transición y adaptación que viven sus hijos e hijas. En este caso, la decisión de ingreso del niño o de la niña al hogar infantil privilegia las necesidades de la madre.

El estudio permite vislumbrar que, si bien la jefatura femenina en comunidades indígenas agudiza las condiciones de pobreza, por otra parte dinamiza las relaciones de género debido a que las mujeres, al salir de su casa y de la comunidad para emplearse, deben jugar roles sociales más protagónicos con el fin de poder enfrentar su jefatura de hogar. Por esto no queremos hacer afirmaciones taxativas de que los hogares con jefatura femenina son más pobres o deficientes para enfrentar los retos de las transiciones, sino que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y dependen de las actitudes sociales y comunitarias para enfrentar estas situaciones.

En ese sentido Chant (2003) afirma que «La feminización de la pobreza no se da tanto porque los pobres sean mayoritariamente mujeres, sino más bien porque las relaciones de género en la sociedad conducen a ello» (p. 15). Y en consonancia, Kabeer (2003) hace un aporte importante al afirmar que «La estructura de la pobreza va más allá del mercado (adquisición de bienes y servicios); existen formas intangibles de pobreza, como el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales pueden ser vistas como mecanismos a través de los cuales la pobreza se reproduce» (p. 107). Este análisis lo podemos vincular claramente con los procesos de transición que deben vivir los(as) niños(as) en hogares indígenas con jefatura femenina, en los que el núcleo se reduce y los procesos de los niños(as) se aplazan frente a la resolución de las necesidades económicas más apremiantes. Sin embargo, el estudio nos permite ver que, dependiendo de cómo asume el contexto la jefatura femenina, es posible que las mujeres solas logren mayor empoderamiento cuando son apoyadas por sus familias y la comunidad, caso en el que se hacen aperturas y se abren oportunidades más amplias para sus hijos e hijas que cuando se trata de aquellas mujeres que no cuentan con el apoyo familiar y comunitario.





Mireya, su mamá y la emisora, Fotógrafo: Hernán Garcés

## Participación de la familia

En términos generales, en las familias del estudio los padres no participan activamente en los procesos de transición de sus hijos e hijas, siendo las madres quienes median en la relación niño, niña e institución educativa. Cuando los(as) niños(as) tienen problemas de adaptación, algunas madres conciertan con las profesoras para quedarse «un rato» con los niños y las niñas dentro del salón para que ellos ganen confianza. Estos acuerdos se dan de manera espontánea y dependen de la visión educativa y de la voluntad de la jardinera, maestro o maestra.

La participación de la familia en actividades orientadas a apoyar a los(as) niños(as) en sus procesos de transición se da de manera informal y asistemática. Esto no quiere decir que las madres y los padres no tengan vínculos con la institución educativa, sino que la motivación para esta vinculación no tiene como eje las transiciones educativas, aunque de una forma menos explícita se relacionan con ella.

## ¿Cómo vivencian los niños y las niñas Embera Chamí sus transiciones?

Los(as) niños(as) que hacen procesos de transición educativa óptimos, cuentan con el apoyo y afecto de su familia y de las maestras y maestros, especial-

mente de la madre, quien está más cercana y sensible a ellos(as) cotidianamente. También incide la visión que tiene la maestra, el maestro, la madre o el padre, acerca del niño(a), la consideración que hacen de sus necesidades, los niveles de participación que el niño(a) tiene en su propio proceso transicional, esto es, si la familia y la institución educativa entienden el llanto, la enfermedad o la apatía del niño(a) como un signo, si le prestan atención y si establecen diálogos con él o ella y le acompañan comprensivamente en esta etapa.

### *Los niños y las niñas de 0 a 3 años*

En la comunidad Embera Chamí, las niñas y los niños permanecen con sus familias durante sus primeros años; la familia prefiere que estén en la casa hasta que entran a primero en la escuela con 6 ó 7 años, aspecto que ha venido cambiando con el ingreso de las mujeres al mundo laboral, con la apertura de centros de cuidado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y con el grado preescolar en la escuela.

Es importante que los actores que intervienen sean conscientes del proceso transicional por el que atraviesan el niño o la niña y sean cuidadosos con las rupturas que se provocan en la cotidianidad. Los



cambios en esta edad debieran constituirse en ampliación del bienestar y de las redes afectivas.

Cuando los(as) niños(as) ingresan a edades tan tempranas, se asume el centro de cuidado como un lugar de desarrollo para el niño y la niña. Madres y cuidadoras coinciden en que el niño(a) no se da cuenta de lo que está pasando alrededor, y de esta manera su adaptación a esta edad «es más fácil», bajo el supuesto de que el niño o la niña no tienen conciencia ni pueden participar en este proceso de manera autónoma; sin embargo Pía Vogler (2008), retomando otros autores, se apoya en la idea de que «[...] las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones» (Doek, Krappmann, Lee, 2006, p. 37).

En esta etapa, los procesos de transición son dirigidos casi absolutamente por la madre y la maestra, sin participación de los niños y las niñas. No existen directrices institucionales para apoyar este tránsito. Las formas de estos procesos son diseñadas y desarrolladas en la cotidianidad de la relación madre-niño o niña-cuidadora, espacio donde el afecto es el componente esencial para que los(as) niños(as) hagan transiciones donde no se rompan las continuidades afectivas, y donde la participación del niño o de la niña pueda ser promovida con acciones sencillas pero intencionadas de parte de la familia y del centro de cuidado. Se hace necesario entonces que la política educativa y de primera infancia incluya las transiciones escolares y estructure procesos de educación y sensibilización (para padres, madres de familia, cuidadores y jardineras), orientados de manera clara al apoyo de transiciones educativas exitosas para las niñas y los niños de culturas indígenas.

Las madres de niños(as) con transiciones favorables conciben el proceso de transición como un momento de corta duración en la vida de sus hijos e hijas, en el que el juego tiene un rol importante.

### ***Los niños y las niñas de 3 a 5 años***

Para que las transiciones sean favorables en esta edad, es muy importante que los lazos afectivos sean

firmes, que la familia sea cercana en sus relaciones con preescolar, que las actividades propuestas sean retadoras y que los espacios de los(as) niños(as) sean agradables y afines con su cultura.

En esta edad, un mayor número de niños y niñas van al hogar infantil comunitario, y permanecen allí hasta que cumplen 5 años, edad en que entran al preescolar. A esta edad los(as) niños(as) tienen una mayor conciencia de lo que se pone en juego con este cambio del hogar al hogar infantil; hay algunos que se resisten y lloran, mientras otros gozan mucho de este cambio de espacio y de dinámicas. Nuevamente la relación existente entre la familia y la jardinera es fundamental para el logro de procesos favorables.

Hay aspectos que de forma inconsciente limitan los procesos de transición favorable y que tienen que ver con provocar discontinuidades afectivas, espaciales y temporales en las dinámicas cotidianas de los niños y las niñas. Esto devela una concepción sobre la transición como un proceso puntual que se resuelve cuando el niño o la niña dejan de llorar y quedan a cargo de la institución sin injerencia directa de las madres y los padres de familia, sin mayores consideraciones.

Sin embargo, estos procesos tienen una duración mucho más amplia, dependiendo de las condiciones subjetivas y de contexto en que viven los(as) niños(as); en algunos casos, lo que cesa es la resistencia activa pero subyacen otras formas de resistencia al cambio, menos explícitas, sobre las que no fue posible ahondar en este estudio.

Hasta aquí los niños y las niñas han realizado tránsitos cotidianos entre su casa, la comunidad y el centro de cuidado (tránsitos horizontales), se han relacionado con otros niños y niñas y con otras personas adultas, han afirmado sus vínculos culturales y han creado un mundo social más amplio. Esta etapa marca un hito importante en su proceso de socialización y construcción de la imagen de sí. Al finalizar esta etapa, los(as) niños(as) se encuentran listos para hacer tránsitos verticales en su experiencia de vida escolar.

### ***Los niños y las niñas de 6 a 8 años***

En esta franja de edad ocurren muchos cambios: el niño o la niña dejan el preescolar e ingresan en la escuela al grado cero, y dentro de ella al primero de primaria; tránsitos verticales que implican el cam-

bio y abandono de escenarios, actores y dinámicas cotidianas. El éxito en esta etapa depende de la pertinencia del proceso vivido en las anteriores y de que haya continuidades afectivas y sociales en su núcleo más cercano de hogar y escuela.

Los ritos de pasaje son propiciados principalmente por la escuela y por las maestras y maestros.

## b. Los educadores y las educadoras

### Las madres comunitarias

Los agentes educadores se diferencian según las edades de atención. Para la edad de 0 a 5 años, los agentes educativos son jardineras o madres comunitarias, quienes no tienen una formación académica especializada, sino que son madres de familia que tienen la disposición personal y la infraestructura de su propia casa que ponen al servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución encargada de evaluar las condiciones presentadas por las madres comunitarias y las necesidades de la comunidad.

En general, las madres comunitarias tienen un bajo nivel educativo, siendo el grado noveno de bachillerato el máximo nivel alcanzado. El ICBF se encarga de capacitarlas en cuidado, nutrición y actividades lúdicas pedagógicas orientadas al aprestamiento escolar de niños(as).

Un aspecto que favorece notoriamente los procesos de transición, es el hecho de que las madres comunitarias pertenezcan a la comunidad; en general, son mujeres que ya han criado a sus hijos e hijas, tienen espacio en su casa y han tenido alguna experiencia en el cuidado de niños(as). Algunas llevan más de 20 años haciendo este trabajo. Tienen una mística especial por su oficio, aspecto que es vital en los procesos de transición, pues ellas privilegian lo afectivo con los niños y las niñas, lo que a nuestro juicio tiene un peso muy alto en los procesos de transición, ya que para ellas lograr un nivel importante de confianza entre el niño y la niña y las madres y padres de familia, es anterior al desarrollo de otras actividades con los(as) niños(as).

### Las maestras y maestros

Las maestras y los maestros son actores claves en los procesos de transición educativa que viven los niños y las niñas –en los que influye su actitud, formación y filiación cultural– ya que se encargan de recibir a los(as) niños(as) en los ambientes escolares más determinantes, como son el preescolar y el primero de primaria. A pesar de que realizan algunas prácticas favorecedoras de las transiciones educativas, no conocen mucho el tema y no cuentan con directrices institucionales para acompañar este proceso.

Desafortunadamente, los maestros y maestras asignados al nivel preescolar en general no son de la comunidad, no hablan la lengua y no viven en el resguardo. Pocos son licenciados en preescolar o educación especial; la gran mayoría son licenciados en otras áreas del conocimiento, especialmente en sociales, los cuales toman cursos con la Secretaría de Educación o hacen diplomados por cuenta propia, orientados a la atención de preescolar.

En numerosos casos los maestros y maestras se asignan por número de niños(as), de tal suerte que en algunas instituciones educativas con baja matrícula para algunos grados, éstos se fusionan tomando como criterio único el número, llegándose a unir grados desde preescolar hasta el quinto año de básica primaria, en el modelo conocido como escuela unitaria.

En algunos casos, esto trae grandes dificultades tanto para el maestro o maestra como para los niños y niñas, quienes deben compartir una sola área con necesidades, niveles y edades diferentes. En otros, se vuelve potencia porque los(as) niños(as) más grandes atienden a los menores y crean climas de confianza importantes para los(as) niños(as) en su primera experiencia escolar.

Pese a todas estas contradicciones, gran número de maestras y maestros juegan un papel muy importante como guías de los niños y niñas en sus tránsitos educativos, salvan grandes dificultades que se les presentan para hacer su ejercicio, y muchos de ellos se han interesado por conocer más acerca de la cultura indígena, aprender la lengua, apoyar la propuesta de educación propia y hacer un trabajo con sentido humano y social importante, lo cual ha impactado positivamente los procesos educativos de los niños y niñas. El cabildo (forma de organización del gobierno indígena en la comunidad), a través de los encarga-

dos del tema de educación, afirma que «es necesario brindar apoyo a los maestros no sólo desde lo organizativo, insisten en que debe existir idoneidad profesional, el desarrollo de una propuesta alternativa con pertinencia y el trabajo debe ser bueno porque es para la comunidad» (Bañol, 2008, p. 13).

Se hace necesario establecer políticas claras de transición, impulsar programas para su implementación, y hacer un trabajo de sensibilización y formación con maestros y maestras para fortalecer los procesos de transición educativos en las comunidades indígenas.

### c. Los funcionarios y funcionarias institucionales

Para el estudio fue importante abordar a los funcionarios y funcionarias que, tanto en las instituciones del Estado como en los cabildos, están al frente de la educación para las comunidades indígenas. En este sentido, encontramos que si bien el tema de las transiciones educativas resulta interesante para las Secretarías de Educación, no cuentan con lineamientos de política para implementar acciones claras frente al tema.

A nivel de las comunidades, cada resguardo nombra un delegado para el tema de educación, el cual hace parte del cabildo y trabaja con un grupo comunitario de apoyo para la implementación de las políticas del resguardo y de la nación. Tienen gran inte-



Poesía, Ilustradora: Diana Virviescas

rés en el tema de la primera infancia, de allí que las temáticas de las transiciones escolares fueran muy bien recibidas y comprendidas; están en la posibilidad de apoyar el tema con investigación y desarrollo de estrategias para aplicar en el resguardo, pues piensan que esta propuesta está ligada a lo que están planteando en los principios de la educación propia.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, a través de las Secretarías de Educación departamentales y municipales, contrata «operadores educativos» que son instituciones regionales o nacionales que se encargan de ejecutar los recursos de las políticas educativas nacionales. Son operadores que, en muchos casos, trabajan con programas de probada eficiencia en el sector rural; sin embargo, no son aceptados plenamente por las comunidades, debido a que no toman en cuenta los principios filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en que se fundamenta la propuesta de educación propia.

## Escenarios

### d. La casa familiar

Las casas de las familias del estudio se corresponden, en cierta forma, con la condición y estructura interna de las familias mismas. Así, por ejemplo, las casas de las madres jefas de hogar son las menos consolidadas en su estructura material y un tanto más limitadas como ambientes para el desarrollo integral de los niños y las niñas, disponiendo de menos espacio para que ellos y ellas jueguen, y de áreas vitales para su desarrollo integral. En estas casas los(as) niños(as) duermen con la madre y casi se podría decir que el espacio familiar es un cuarto, a diferencia de las otras casas donde se percibe que a los niños y niñas les han destinado un espacio más amplio y las zonas para compartir son mayores. A pesar de la pobreza, las casas donde de los(as) niños(as) presentan mejores niveles de aceptación escolar, son casas con áreas de jardín, más consolidadas en su arreglo y presentación.

### El hogar infantil

Los hogares infantiles de Bienestar Familiar atienden a niños y niñas de 0 a 5 años. Las madres comunitarias deben adaptar su hogar para la recepción de los(as) niños(as); en general son espacios limitados o favorecidos por las condiciones materiales de la familia de la madre comunitaria.

Muchos de los niños y niñas pasan su primera infancia en el Hogar de Bienestar, donde la transición es atendida por la madre comunitaria en el hogar infantil, con baja participación de los padres y madres.

Los hogares de Bienestar significan para algunas madres la posibilidad de ir a trabajar dejando sus hijos o hijas allí; para otras, es una oportunidad de darles alimentos a los niños y niñas, debido a la gran pobreza de las familias; y para otras es un lugar donde los(as) niños(as) aprenden a socializar y hacen procesos educativos importantes.

Existen aspectos fundamentales del hogar infantil que afectan los procesos de transición de los niños y niñas:

- Que la madre comunitaria pertenezca a la comunidad y comparta los rasgos culturales más significativos para las familias del resguardo.
- El nivel de preparación o la experiencia de la madre comunitaria marca condiciones de favorabilidad en los procesos.
- La actitud afectuosa y comprensiva de la madre comunitaria hacia los niños y niñas que ingresan al hogar es determinante para que vivan un proceso que posibilite su pleno desarrollo.
- La calidad de los lazos de amistad y confianza con las familias de los niños y niñas.
- La disposición de espacios adecuados para el juego, la alimentación y el descanso.

#### e. La escuela

Las escuelas del resguardo ya no son escuelas unitarias de básica primaria, sino que se han fusionado con otras instituciones educativas para poder brindar atención hasta el grado noveno. Esto por una parte ha traído como consecuencia que las instituciones receptoras de las escuelas mejoren sus infraestructuras, pero se ha perdido la noción de escuela comunitaria que tradicionalmente se tenía. El manejo de la institución educativa se ha ido volviendo más técnico, aspecto que puede favorecer los procesos educativos en la medida en que hay un director que hace gestión de recursos materiales y docentes de acuerdo con sus Proyectos Educativos Institucionales, pero

también ha traído algunas desventajas relacionadas con el cumplimiento de metas de cobertura.

#### El preescolar

La institución educativa recibe a los niños y niñas para preescolar a los 5 años. Muchos de los padres y madres de familia no llevan a los(as) niños(as) al preescolar y prefieren dejarlos en el Hogar de Bienestar, porque allí les dan alimentación y el horario de atención es más amplio.

Un aspecto facilitador para este grado es el hecho de que los niños y niñas hayan estado en el hogar infantil de la comunidad. Los(as) niños(as) aceptan muy bien el cambio del hogar infantil al preescolar, pues su mundo social y ambiental se amplía, tienen a cargo más responsabilidades y realizan actividades novedosas.

#### El grado primero de primaria

En el grado primero los(as) niños(as) se ven abocados a responder académicamente a retos más exigentes que los que venían enfrentando en el hogar infantil y el preescolar, donde las estrategias pedagógicas se transforman volviéndose más formales y dejando de lado el juego como estrategia educativa. Esto tiene que ver con las concepciones sobre infancia que subyacen en nuestra sociedad en la que, a medida que se crece, la vida es «más seria».

Es importante en fases posteriores profundizar en el estudio del valor que tiene el juego como elemento clave en los procesos de transición y de desarrollo humano integral de los niños y niñas en su primera infancia, e incluso más adelante.

#### Prácticas

No encontramos a nivel local, ni institucional, directrices de políticas, ni programas estructurados de apoyo a las transiciones educativas, en los que se expresen procedimientos, tiempos y condiciones para favorecer esta experiencia en los(as) niños(as). Sin embargo, en la propuesta de educación propia del resguardo (entidad territorial indígena administrada de manera colectiva) se establecen aspectos que podrían vincularse más claramente con este proceso.

El estudio de caso nos permite afirmar que en todos los escenarios los actores realizan prácticas de apoyo a las transiciones con niveles diferenciales de formalización y de estructuración. Algunas son más puntuales que otras, pero todas van encaminadas a hacer más fácil el tránsito de los niños por estos niveles de socialización y aprestamiento educativo. Según Vogler (2008), estos movimientos verticales y horizontales son representados respectivamente por las nociones de «ritos de paso» (por ejemplo el primer día de escuela) y «cruces de fronteras» (por ejemplo los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela).

A este respecto, Vogler retoma a Vygotsky sobre el aprendizaje como un proceso que da como resultado el desarrollo, y no al contrario. Por consiguiente, los niños y las niñas aprenden y se desarrollan gracias a la instrucción recibida de sus maestras y maestros, de las personas adultas y de sus compañeros(as) más diestros(as). Los investigadores e investigadoras postvygotskianos desarrollaron la noción de «andamiaje» (*scaffolding*) para representar gráficamente la ayuda que los niños y las niñas reciben de sus pares y de los instructores e instructoras adultos, a fin de alcanzar nuevas metas evolutivas (Vogler, 2008).

En el estudio de caso encontramos que la Escuela realiza una especie de rituales de paso en actos puntuales de corta duración para la recepción de los niños y niñas, en preescolar y primero de primaria. En estos actos se crea un clima amable en la escuela, a través de la celebración de una fiesta de bienvenida para los niños y niñas de preescolar; ocurre lo mismo cuando ingresan al primer grado de primaria. Cuando los(as) niños(as) finalizan el preescolar, hay una ceremonia de graduación donde se les hace sentir que se han vuelto más grandes y que ahora pueden enfrentar el reto de empezar la escuela primaria.

Si bien estas actividades son importantes, no están suficientemente estructuradas para atender en el tiempo las necesidades diferenciadas de adaptación que los(as) niños(as) requieren. Por esto, una vez el niño o la niña ingresa en el grado preescolar se espera que en unos pocos días deje de llorar y se integre al grupo y a las actividades propuestas por la maestra.

Vogler y otros, afirman que

La investigación sobre las transiciones institucionales tempranas tiende a conceptualizar las transiciones como acontecimientos “puntuales” (p. ej., el primer día transcurrido en la escuela primaria). Sin embargo, desde finales de los años 1960, la orientación de las investigaciones ha ido cambiando de rumbo, originando un número cada vez mayor de estudios que conciben las transiciones como procesos que atraviesan varios estratos y duran varios años, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005, p. 63). (Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. 2008).

La orientación por parte de iguales competentes (según los criterios de su cultura) junto con las personas adultas, además de la mediación de símbolos significativos en el ámbito local específico, permite que los niños y las niñas se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades apreciadas en su contexto cultural, y de las destrezas que han adquirido (Vogler, 2008, pp. 9-10).

### Articulaciones verticales y horizontales

En el contexto de la presente investigación, denominamos transiciones verticales a aquellas que se dan entre el hogar y el centro de cuidado, entre este último y el preescolar y posteriormente la escuela. Las transiciones horizontales se refieren a los desplazamientos entre los diferentes escenarios en que ocurren los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros 8 años de vida: entre la escuela, la familia y la comunidad.

En este sentido, en el estudio no se encontraron lineamientos de política favorecedores de la relación entre familia, hogar infantil, escuela y comunidad que se acojan y practiquen en las comunidades, familias y escuelas. Sin embargo, existen prácticas informales entre estos actores que propician articulaciones horizontales entre el hogar infantil y la escuela, como la cercanía física entre uno y otro o que los niños y niñas que entran a preescolar sigan teniendo acceso al hogar infantil, pues algunos de ellos, al salir de la escuela, almuerzan y continúan allí hasta que sus familiares los recogen. En este caso los tránsitos cotidianos (horizontales) se dan entre ambientes conocidos, con actores que comparten visiones y acciones comunes sobre su atención y

cuidado. Por consiguiente, de manera informal se ha tejido una estrategia de continuidad y articulación que genera resultados muy buenos en los niños y niñas de estas dos instituciones.

Estos procesos, a diferencia de las actividades puntuales intencionadas, tienen tiempos de duración que dependen de los mismos niños y niñas, no están predeterminados y son flexibles.

En vez de ver a los niños como entidades separadas que con el tiempo se vuelven capaces de participar en la sociedad, podemos considerarlos seres intrínsecamente comprometidos en el mundo social, incluso desde antes de nacer, en constante progreso a lo largo de su desarrollo en cuanto a su habilidad de llevar a cabo independientemente actividades propias de su cultura y también de organizarlas. (Vogler, 2008, p. 9)

Las articulaciones verticales entre el preescolar y el primero de primaria, se apoyan desde las actividades puntuales que tienen menos desarrollo y quizá también menos impacto.

Con relación a las continuidades y discontinuidades que propician los procesos educativos, Abello afirma que hay opiniones diversas que plantean que propiciar la vivencia de la discontinuidad en las transiciones es parte de la continuidad de la vida y del aprendizaje, para lo cual los(as) niños(as) han de desarrollar resiliencia y deben ser apoyados para negociar el cambio, hasta la idea de promover continuidades asistidas política e institucionalmente en las que se logren acuerdos y concertaciones entre familia, escuela, comunidad e instituciones presentes en el territorio (Abello, 2008, p. 23).

## Conclusiones

En el desarrollo del estudio surgieron preguntas que nos aproximaron al tema de las transiciones, desde un punto de referencia complejo en el que se ponen en juego las propias percepciones de los niños y las niñas, de los agentes educativos, de las instituciones y las políticas nacionales.

### 1. ¿Qué significado tienen las transiciones en los procesos educativos?, ¿cuándo podemos decir que estas transiciones han sido favorables para el desarrollo de los niños y las niñas?

En el estudio reafirmamos el concepto propuesto por el proyecto sobre las transiciones como «momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un escenario a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela», el cual hace eco de lo planteado por Vogler (2008, p. 34) citando a Sacristán y Bennett (2006), en donde las transiciones son oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, donde a su vez los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento.

También surge de las reflexiones del estudio una visión de las transiciones *educativas* como un concepto relacional entre escenarios, actores y prácticas educativas que nos permite comprender la tensión que se da entre el hogar y los programas: las familias tienen exigencias y expectativas frente a los programas educativos; pero los programas educativos también requieren de condiciones o habilidades básicas en los niños que son facilitadas desde el entorno familiar.

Cuando los(as) niños(as) logran los aprendizajes esperados para su edad (ciclo educativo) en relación con los conocimientos universales: matemáticas, lecto-escritura y conocimientos en ciencias, artes e historia, cuando se sienten a gusto dentro del sistema educativo y este sistema los ayuda a desarrollar todas sus facultades, se podría decir que los niños y las niñas han logrado «transiciones educativas favorables para su desarrollo», como efecto de la sinergia que se establece entre los escenarios y los actores involucrados.

El estudio nos muestra que el trabajo educativo en la primera infancia (inicial y preescolar) no debe ser cortoplacista, ni mirar únicamente hacia arriba «los grados superiores de la primaria», sino encontrar su propia función dentro del sistema, pues si seguimos trabajando con los niños y niñas pequeños para que les vaya bien en la primaria, entonces seguiremos reforzando la idea de metodologías basadas en la memoria mecánica y no comprensiva, en las planas de palitos, sin darle sentido al aprendizaje ni aprovechar las ventanas de oportunidad. Esta



edad necesita otra mirada, es necesario incluso contagiarla a los primeros grados de primaria.

Fueron claros, como elementos que surgen de los procesos culturales, la continuidad y complementariedad entre escenarios a través de las prácticas educativas; cada escenario tiene retos para los niños y niñas, en esta medida, los aspectos de continuidad son fundamentales para la articulación de los procesos metodológicos, y la complementariedad es base para el trabajo articulado entre escenarios, entre las metas de desarrollo que tienen padres, madres, maestros y maestras (etnoteoría) para que juntos comprendan lo que significa que los(as) niños(as) cuenten con herramientas para lograr el desarrollo integral.

De lo que se deriva una necesidad de rearmar la mirada sobre las transiciones, como oportunidad y no como desventaja, porque:

- son momentos de construcción y desarrollo del sujeto.
- remiten al proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la socialización.
- son oportunidades para favorecer la construcción del límite normativo en el niño y la niña.
- son oportunidades para poner en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños y las niñas, en el marco amplio de principios de desarrollo humano.
- son oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre.
- son momentos de articulación entre las escuelas implicadas (la receptora y la «dadora»), la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición.

## **2. ¿Cuáles son las tendencias de las políticas para la infancia en Colombia en relación con las transiciones educativas? ¿Qué nos dice la estadística? ¿Cuáles son las brechas o los vacíos en la operación de las políticas?**

En Colombia existe una intencionalidad desde el gobierno nacional de apoyar procesos de transición educativa y una preocupación por el posicionamiento, respeto y visibilización de las comunidades indígenas y su cultura en el campo de la educación, que se traducen en políticas públicas para la primera infancia.

Estas políticas, en la mayoría de los casos, tienen en cuenta elementos como: la integralidad del desarrollo de los niños y niñas, la necesaria intersectorialidad para responder con pertinencia a las demandas de este desarrollo, el acceso con equidad y la ampliación de cobertura con pertinencia, asignación de recursos y participación de las familias.

A pesar de ello, existen serios problemas en la definición de lineamientos y mecanismos que viabilicen la aplicación de la política en los contextos particulares, como el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera. Esto podría explicarse por el desorden administrativo, la falta de legitimización, las diferentes formas de corrupción en las instancias del Estado responsables de operativizar estas políticas que generan grandes cargas burocráticas poniendo a la administración por encima de los fines educativos, ampliándose así las brechas entre políticas públicas y práctica social.

Observamos que los sistemas de información se estructuran sin criterios concertados entre sectores e instituciones y se construyen desde indicadores gruesos; por ejemplo, la categoría rural engloba una amplia diversidad de población, entre otras la indígena y de frontera. Esta limitación, impide a los decisores de política y a los equipos técnicos conocer la dimensión real de la problemática de los(as) niños(as) indígenas, así como hacer seguimiento y monitoreo de su aplicación, limitando su uso a lo que podemos llamar instrumentalización de la política para fines exclusivos de regulación desde el Estado.

Si bien en la política se enuncia la intersectorialidad como principio, la realidad evidencia una alta fragmentación de las estrategias de atención a los niños y las niñas en comunidades indígenas, lo cual limita sus derechos a un desarrollo integral.



La existencia de un diseño curricular diversificado resulta insuficiente para garantizar la articulación entre escenarios, entre niveles educativos que faciliten al niño y a la niña una transición adecuada.

Si bien el currículo es una herramienta valiosa que orienta las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los(as) niños(as), así como la configuración de su relación con el conocimiento, se debe tener presente que la construcción de la subjetividad y de la identidad no se agotan en el terreno curricular.

Hablar de un currículo bilingüe intercultural debe reconocer la necesaria tensión entre los saberes universales y lo histórico cultural, entre la demanda global y la demanda local; pasar de un enfoque instrumentalista de la familia a uno de real participación, reconociendo sus potencialidades como mediador del desarrollo integral del niño.

Existen límites en la política para direccionar la formación de docentes, de agentes comunitarios e institucionales de los distintos sectores involucrados en la atención integral de pertinencia dirigida a niños y niñas pertenecientes a comunidades rurales, indígenas y de frontera.

### **3. ¿Qué factores ayudan a los niños y niñas a lograr transiciones favorables? ¿Qué papel juega el contexto? ¿Qué podemos aprender de las familias y de los niños y niñas que, a pesar de su pobreza y condiciones de exclusión y vulnerabilidad (como es el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera), logran mejores resultados en su desarrollo y aprendizaje?**

Temas como participación infantil, protección ante la violencia, resiliencia, crianza positiva, no han pasado de moda; al contrario, las transiciones recogen todos los aportes de estos estudios que nos ayudan a comprenderlas.

Podríamos afirmar que la base está en el establecimiento de relaciones positivas entre los principales actores comprometidos en este tema: niño, niña, madre y padre (cuidador designado), maestras y maestros.

Se encontraron características comunes en los niños y las niñas que presentan mejor desempeño en los programas educativos: interrelaciones estables y positivas, conocimiento de los marcos de actuación (y dentro de ellos se mueven con libertad e independencia), seguridad afectiva, creatividad para satisfacer sus necesidades de juego y aprendizaje, mejor dominio en los procesos de comunicación y autoexigencia a la hora de cumplir tareas o encargos; y madres, padres, abuelos o abuelas que apoyan su educación.

En el escenario de las familias, los padres y las madres tienen una idea común y clara de las metas de desarrollo que deben alcanzar sus hijos(as) e intuyen la manera de lograrlo. Un compromiso parental de largo alcance con el desarrollo de los hijos e hijas (supervivencia, bienestar y educación) y la capacidad de responder a sus demandas.

Se observan pautas de crianza infantil basadas en procesos de comunicación y relación positiva entre todos sus miembros.

Encontramos que, si bien el nivel educativo de las madres influye, no es determinante, ya que existen otros factores especialmente afectivos y culturales que las ayudan a ser buenas mediadoras en el aprendizaje de sus hijos(as).

En el escenario de los programas, pareciera que los factores más destacados son: la relación que logran establecer los niños y las niñas con sus maestras(os), en donde el lenguaje o dominio de la lengua materna facilita esta relación, el currículo pertinente, diversificado, incluyente, el reconocimiento del potencial del niño y la niña, la orientación de distintos mecanismos al fortalecimiento de la identidad y subjetividad y la participación de la familia en los procesos del aula.

Las transiciones deben estar orientadas al desarrollo del potencial humano del niño o niña, a través de prácticas pedagógicas y culturales que pongan en diálogo los saberes propios de las comunidades con los del conocimiento acumulado en otras culturas, entre ellos el saber de la ciencia.



## Bibliografía

Abello, R. (2008). *Transiciones al Inicio de la Escolaridad: Una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis para optar al título de Doctorado En Ciencias Sociales Niñez y Juventud]. Universidad de Manizales: Cinde.

Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: Rodríguez, G. I. (2009). *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Bogotá: Idie-Editorial Delfín. pp. 14-27.

Bañol, J. P. (2008). *Educación propia: Un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Embera Chamí del Departamento de Caldas, Riosucio, Colombia*. Informe del Consejo regional Indígena de Caldas Cridec.

Chant, S. (2003). *Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza: desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género*. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Unidad Mujer y Desarrollo. Nueva York: United Nations Publications.

Kabeer, N. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del Milenio*. Canadian International Development Agency, International Development Research Centre (Canada, Commonwealth Secretariat). México, D. C.: Plaza y Valdés S. A.

Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. En: Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, núm. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

## Referencia

Alvarado, V., Martha, S. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. En: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, núm. 7, vol. 2. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Cinde.

